Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170980
Centre d'intérêt: 36

Journées d'étude sur les rôles et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec (1980 : Québec).

Une place au soleil pour les formateurs d'adultes : rapport des journées d'étude sur les rôles et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec tenues les 25, 26, 27 avril 1980 / rédigé par Gaston Pineau, Claudie Solar. -- [Montréal] : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, 1980.
vii, 318 p. ; 22 cm.

Bibliographie: p. 317-318.

Cote Dewey: 374.9'714/J86u Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Education des adultes *Caractéristiques de l'enseignant *Rôle de l'enseignant *Statut de l'enseignant

Identificateur(s) de sujet: *Formateur d'adultes

Ces journées d'études, provoquées par une situation de dispersion, un danger de disparition et l'urgence d'une identification professionnelle, visaient en priorité à fournir un canal d'expression à ce groupe professionnel émergent. On se proposait de faire le point sur la situation du formateur d'adultes, d'en détecter les orientations et de déterminer des stratégies d'action. En tout, 21 ateliers ont été tenus, dont certains étaient consacrés aux caractéristiques propres à divers niveaux d'enseignement ou à diverses régions et d'autres à des thèmes comme ceux-ci: un agent de reproduction ou de formation?; la concertation des acteurs scolaires; la relation avec le conseiller pédagogique; la formation du formateur d'adultes; sa permanence; l'aspect professionnel; le profit, le rôle et le statut; le cas du milieu carcéral; la possibilité d'un front commun; la syndicalisation.

Les activités regroupaient 238 personnes, dont 57% de femmes, d'un âge moyen de 38 ans, comptant en moyenne 7 ans d'expérience; la moitié d'entre eux travaillaient à plein temps en ce domaine. En plus des 21 ateliers, une table ronde regroupant cinq personnalités a été tenue.

Les ateliers ont permis de catégoriser le formateur d'adultes, d'après les niveaux scolaires et les secteurs de formation, de même que selon le temps d'exercice et le rapport à l'apprentissage et d'élaborer une définition de ce formateur. Son rôle a été décrit, c'est-à-dire sa réalité opérationnelle, ses tâches et ses fonctions. On a tenté de définir son statut, ou sa situation dans l'organigramme, parmi les autres professions et dans la dialectique patronat-syndicat. Il s'est enfin manifesté la volonté d'un regroupement plus permanent qui a donné lieu à un projet d'association dont certains éléments ont été précisés.

Type de document: r

Auteur de l'analyse: jr

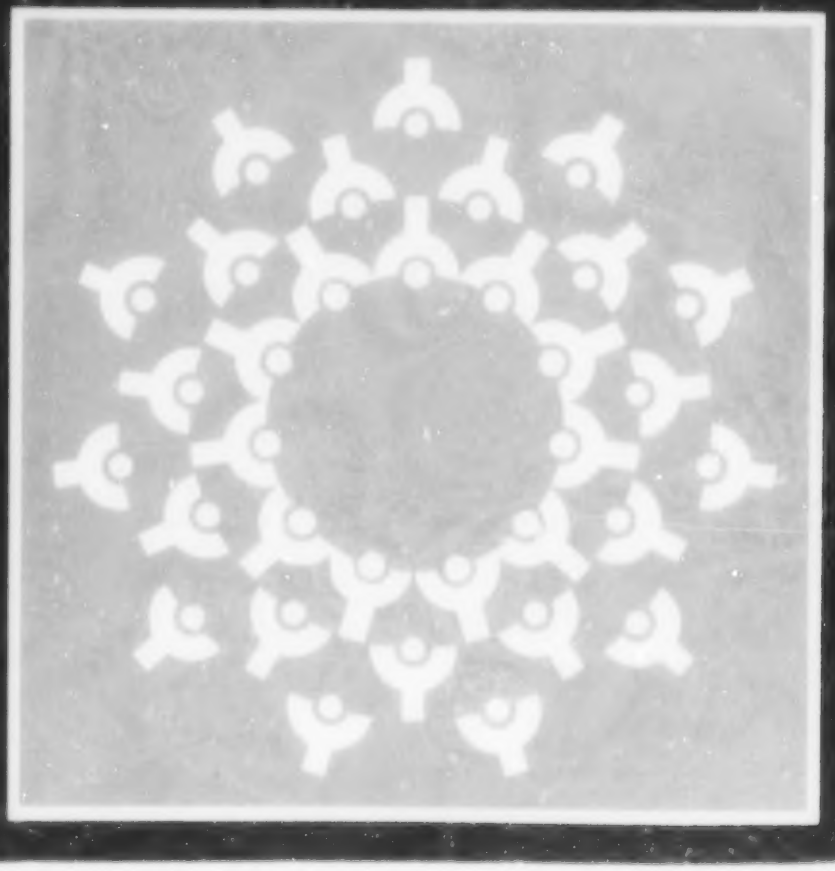
E D U Q 8170980

Une place au soleil pour les formateurs d'adultes

Rapport des journées d'étude sur les rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec

Rapport rédigé par
Gaston Pineau
et Claudie Solar

Septembre 1980



E D U Q 8170980

UNE PLACE AU SOLEIL

POUR LES FORMATEURS D'ADULTES

RAPPORT DES JOURNEES D'ETUDE

SUR LES ROLE ET STATUT DES FORMATEURS D'ADULTES

EN MILIEU SCOLAIRE AU QUEBEC

TENUES LES 25 - 26 - 27 AVRIL 1980

REDIGE PAR:

Gaston Pineau
Claudie Solar

Octobre 1980

Les auteurs remercient tout particulièrement *Odette Gauthier* pour l'excellent travail qu'elle a fourni tout au long de la préparation des journées d'étude jusqu'à la publication du présent document.

SOMMAIRE

PRESENTATION

1. LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS 3

2. LA PROBLEMATIQUE: une place au soleil pour les formateurs d'adultes 8

3. LA CONFERENCE D'OUVERTURE 14

4. SYNTHESE DES ATELIERS DE TRAVAIL 29

4.1 Catégorisation et définition du formateur d'adultes 31

4.11 catégorisation d'après les niveaux scolaires et les secteurs de formation 32

4.12 catégorisation selon le temps d'exercice et selon le rapport à l'apprentissage 35

4.13 définition du formateur d'adultes 37

4.2 Rôle du formateur d'adultes 40

4.21 le pôle social externe 41

4.22 le pôle institutionnel interne 44

4.23 un rôle polyvalent 45

4.3 Statuer sans "statufier" 47

4.31 Les problèmes de statut 47

4.32 Le contexte de professionnalisation - déprofessionnalisation 50

4.33 La formation 53

4.34 La syndicalisation 55

4.4 Le projet d'association 59

4.41 L'idée 59

4.42 Les premières décisions 60

4.43 Le premier portrait de l'association 63

4.5 Conclusion 66

5. LA TABLE RONDE 67

6. EVALUATION DES JOURNEES D'ETUDE PAR LES PARTICIPANTS 105

7. LES TRAVAUX ET COMPTE RENDUS DES DIFFERENTS ATELIERS (pages en couleur) 118

** ① L'éducateur d'adultes: agent de formation ou de reproduction? 119

* ② L'éducateur d'adultes et la concertation des acteurs scolaires 124

** ③ Portrait et essai de typologie du formateur d'adultes dans les Commissions scolaires en Estrie 157

** ④ Le conseiller pédagogique et l'éducation des adultes dans les Commissions scolaires 162

⑤ Grandeur et misère du formateur d'adultes dans la "formation sur mesure" des Cégeps 165

⑥ L'éducateur d'adultes en milieu universitaire: un acteur collectif 167

* ⑦ Le responsable de programme à la F.E.P.: un rôle frontière 171

* ⑧ Le formateur d'adultes en Sagamie: un acteur inquiet? 185

⑨ La formation du formateur d'adultes 206

⑩ La permanence du formateur d'adultes: est-ce pertinent? 210

* ⑫ Faut-il professionnaliser la fonction d'éducateur d'adultes? 214

⑬ Le profil, le rôle et le statut du formateur d'adultes au Québec 234

* Ces compte rendus d'ateliers sont accompagnés d'un document d'appui.

** Un rapport synthèse de ces ateliers est présenté après l'atelier 16.

** ⑭ Les principes andragogiques sont-ils applicables en milieu carcéral? 237

** ⑮ La formation d'adultes dans le secteur professionnel et la culture technique 242

** ⑯ Le formateur d'adultes dans les Commissions scolaires 246

⑰ Le formateur d'adultes dans les Cégeps 255

* ⑱ Le formateur d'adultes en milieu universitaire 259

⑲ Essai de définition du formateur d'adultes en milieu scolaire 272

⑳ Un front commun de formateurs d'adultes au Québec (milieu scolaire, milieu populaire, milieu de travail)? 275

㉑ Professionnalisation - déprofessionnalisation 280

㉒ Syndicalisation 284

8. DOCUMENT PREPARATOIRE 288

9. LISTE DES PARTICIPANTS PAR REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES 303

10. ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE SUR LE FORMATEUR D'ADULTES 316

PRESENTATION

Les 25 - 26 - 27 avril 1980, se tenaient les premières journées d'étude provinciales sur les rôle et statut de formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec. Provoquées par une situation de dispersion, un danger de disparition et l'urgence d'une identification professionnelle (cf. document préparatoire), ces journées d'étude, préparées par un travail important dans des sous-groupes régionaux, visaient en priorité à fournir un canal d'expression à ce groupe professionnel émergent. D'autre part, l'ouverture par la présidente de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes récemment mise sur pied, soulignait l'à-propos de cet effort collectif d'identification qui tombe au début d'une vaste démarche publique de précision de l'éducation des adultes.

Ce document veut présenter les résultats de ces journées d'étude mais aussi la démarche collective dans laquelle elles s'inscrivent. Cette démarche a été:

- lancée en septembre 1979, sur l'initiative de Gaston Pineau et de Claudie Solar de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal

- appuyée par un comité d'organisation comprenant outre les 2 personnes ci-haut mentionnées, *Charles Côté* (Commission des Ecoles Catholiques de Montréal), *Rodolphe Gagnon* (Université du Québec à Chicoutimi), *Gilbert Leclerc* (Université de Sherbrooke), *Gaétane Payeur-Minot* (Centre d'études universitaires de l'Ouest Québécois), *André Thibault* (Section Andragogie, Université de Montréal);

- dynamisée par quinze groupes qui ont travaillé tout l'hiver dans tout le Québec et ont assuré l'apport principal d'information et d'animation des journées d'étude;

- aidée financièrement par une subvention de la DGEA et soutenue par l'infrastructure de la Faculté de l'éducation permanente.

Ce document ne veut pas être le produit final de cette démarche collective. Il veut seulement en marquer une étape et être l'instrument d'un élargissement de celle-ci. En effet, s'est dégagée des journées d'étude, une volonté unanime d'association et un congrès de fondation est prévu pour le printemps'81. Le principal reste donc à faire.

LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

Les journées d'étude ont regroupé 238 participantes et participants[1], soit 57% de femmes et 43% d'hommes. L'âge moyen est de 38 ans, mais l'éventail va de 16 ans à 64 ans. Le nombre moyen d'années d'expérience est de 7 ans, 50% se regroupant dans les 5 premières années et l'autre moitié s'étalant de 5 à 25 ans.

En ce qui concerne le travail à temps plein ou à temps partiel en éducation des adultes, le groupe se partage en deux parties égales 50/50.

35% s'identifient comme enseignant (professeur, chargé de cours, moniteur); 15% comme formateur-éducateur; 13% comme conseiller pédagogique; 12% comme cadre-administrateur; 9% comme coordonnateur; 6% comme animateur, 7% comme psychologue, thérapeute, chercheur, secrétaire, commissaire ou conseiller en formation et enfin, 3% comme étudiant. Au-delà des tâtonnements d'appellations, caractéristiques des professions émergentes, cette diversité d'identification traduit bien la position frontière de ceux qui travaillent en éducation des adultes, à cheval entre un secteur professionnel en émergence et des professions instituées (enseignant, administrateur ...). Quel est le pôle d'identification? Chacun est pris avec ce problème de double appartenance: certains privilégient les catégories instituées et voient l'éducation des adultes simplement comme un nouveau champ d'exercice des professions existantes; d'autres s'identifient d'abord par ce champ, pensent qu'il fait éclater les catégories professionnelles anciennes et appellent un ou des nouveau(x) rôle(s) et statut(s) professionnels. Les fiches d'inscription posent donc directement le problème central à l'origine des journées d'étude.

---

(1) La liste et les adresses par régions administratives scolaires se trouvent page 303.

Ce problème de double appartenance transparait également dans l'identification du secteur d'intervention: 42% s'identifient à l'éducation des adultes, les autres à des découpages plus académiques (académique, professionnel, éducation populaire). Néanmoins, ce fort pourcentage témoigne d'une conscientisation de plus en plus présente vis-à-vis l'émergence de ce nouveau champ d'intervention qu'est l'éducation des adultes.

Le tableau 1 donne la représentation des niveaux scolaires (Commissions scolaires, Cegeps, Universités) selon le nombre de délégués, la fonction exercée par ceux-ci, à temps plein ou partiel et le sexe. Les Commissions scolaires ont fourni plus de la moitié des participants (57%), dont une forte proportion est féminine puisqu'elle représente 64% de leur délégation et 65% de l'ensemble des femmes du colloque. De fait, celles-ci représentent le plus fort contingent de personnes travaillant à temps partiel (61%) s'identifiant surtout comme enseignante.

Les Cegeps sont sous-représentés: 13% des participants. Chez-eux, ce sont surtout des personnes travaillant à temps plein qui se sont déplacées (78%) et s'identifiant comme conseiller pédagogique (45%).

Les universités fournissent le quart des effectifs avec une représentation masculine majoritaire (60%). Un fort pourcentage de ces personnes travaillent à temps plein (80%), et les fonctions les plus représentées sont celles d'enseignant (26%) et de coordonnateur (23%).

Tableau 1

REPRESENTATION DES NIVEAUX SCOLAIRES

Niveaux scolaires / variables			Comm. scolaires 128 57%			Cegeps 29 13%			Université 57 25%		
FEMMES	127	56%	68%	82	64%	31%	17	59%	7%	22	40%
HOMMES	97	44%	72%	46	36%	29%	12	41%	95%	34	60%
TEMPS PLEIN	115	54%	63%	46	37%	18%	21	78%	37%	42	80%
TEMPS PARTIEL	95	46%	91%	77	63%	6%	6	22%	9%	8	20%
ENSEIGNANT	76	34%	71%	54	42%	7%	5	17%	50%	15	26%
FORMATEUR	32	14%	97%	29	23%	9%	3	10%		0	
ANIMATEUR	14	6%	85%	12	9%	7%	1	3%	7%	1	2%
CONSEILLER PEDAGOGIQUE	31	14%	97%	12	9%	26%	13	45%	7%	6	11%
CADRE	28	13%	64%	15	12%	7%	2	7%	32%	9	16%
COORDONNATEUR	21	9%	62%	3	2%	9%	4	14%	62%	13	23%

LEGENDE

- Les nombres encerclés représentent les pourcentages en fonction des variables.
- Les nombres encadrés représentent les pourcentages en fonction des niveaux scolaires.
- Les nombres soulignés représentent les fréquences.

Evaluer la représentativité de cette participation est très difficile étant donné l'état lacunaire et parcellaire des connaissances sur le personnel travaillant en éducation des adultes en milieu scolaire*. Mais ce qui peut être dit globalement, c'est que l'objectif premier de rejoindre les opérationnels de première ligne de l'éducation des adultes a été atteint: seulement 12% de cadres-administrateurs. Ces derniers ont déjà des regroupements par niveaux: ACDEAULF (Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française), TREPAQ (Table des responsables des services de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec); la Commission des coordonnateurs des services d'éducation des adultes de la Fédération des CEGEPS.

C'est la première fois qu'une rencontre interniveau des opérationnels à la base était tentée. Elle soulevait beaucoup d'incertitude en particulier sur l'existence de dénominateurs et d'intérêts communs par delà les divisions par niveaux, par institutions, par régions, par secteurs de formation. Qu'elle ait pu avoir lieu avec cette représentation lève déjà un coin d'incertitude. L'ambiance, le travail effectué, l'évaluation faite par les participants et les suites votées en plénière confirment dans l'idée qu'un mouvement d'identification professionnelle émerge. Emergence à travailler par les premiers intéressés eux-mêmes, s'ils veulent se définir et non pas seulement se laisser définir par d'autres.

---

* *Chiffres approximatifs*

- *pour les Commissions scolaires: environ 8 500 professeurs à taux horaires aux adultes et 320 réguliers à temps complet à l'éducation des adultes (source: G. Hardy, DGEA)*
- *pour les Cegeps pour l'année 78 - 79: les temps partiels s'évaluent à environ 3 000: 2 600 chargés de cours - 400 enseignants temps partiel et 40 professionnels. Les temps complets se nombrent à presque 200: cadres et gérants 30, professionnels 90, et enseignants temps complet 60. (Source: Roger Robert, DGEC).*
- *Pour les Universités: nul n'ose prendre la responsabilité d'avancer des chiffres, mais rien que la FEP de l'Université de Montréal regroupe plus de 500 professeurs à temps partiel et plus de 50 professionnels et cadres temps complet.*

PROBLEMATIQUE :

UNE PLACE AU SOLEIL POUR LES FORMATEURS D'ADULTES

Récemment, l'animatrice d'un groupe de Sherbrooke, Norah Hamerez Comtois, faisait la réflexion suivante: le formateur d'adultes doit apparaître au grand jour, il doit se tailler une place au soleil. Cette réflexion m'a paru si parlante que je l'ai retenue pour présenter la problématique de ces journées d'étude, en tant que membre du comité d'organisation.

SORTIR DE LA PENOMBRE ORIGINELLE DES COURS DU SOIR

Bien sûr, le temps n'est plus où l'éducation des adultes était synonyme de cours du soir. Elle l'est encore en grande partie. Mais maintenant elle a largement débordé ces temps nocturnes pour s'étaler sur les horaires du jour, les horaires réguliers. Mais les formateurs d'adultes, comme les autres composantes de l'éducation des adultes, participent encore beaucoup à cette origine nocturne, marginale, irrégulière. Nous existons encore plus à l'état d'ombres aux contours flous et mouvants qu'à l'état de réalités claires et distinctes, aux rôle et statut bien identifiés, bien visibles. Notre nombre même est inconnaissable avec précision. L'ordinateur est encore incapable de nous débiter en statistiques fiables et précises. Que dire alors de nos appellations, de nos définitions de tâches, de nos statuts qui varient d'un niveau scolaire à l'autre, d'une région à l'autre, d'une institution à l'autre!

Bienheureuse pénombre diront certains. Elle permet d'échapper encore aux tentacules bureaucratiques. Elle permet encore d'inventer de nouveaux savoir-faire éducatifs, et même de nouveaux savoir-être. Oui, bienheureuse pénombre qui nous a permis d'émerger. Mais, c'est le succès et le développement même de cette émergence qui maintenant nous obligent

à sortir de l'ombre et nous amènent au grand jour, de gré ou de force. Quantitativement, l'éducation des adultes se développe tellement qu'une définition plus claire et une organisation plus précise de ses composantes sont inévitables. En est témoin, la mise sur pied récente par le Gouvernement du Québec de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes. Témoin aussi, l'intérêt que porte cette Commission à nos journées d'étude. Nous en remercions vivement Michèle Jean, la présidente, ainsi que les membres de cette Commission ici présents.

Donc, de gré ou de force, il nous faut sortir de l'ombre originelle marginale mais protectrice et venir au grand jour. D'où ces journées d'étude qui mettent comme seul point à l'ordre du jour: le formateur d'adultes en milieu scolaire. Ses rôle et statut. Faire le portrait de la situation, en détecter les orientations et déterminer des stratégies d'action, tels sont les objectifs de ces journées qui reviendront comme un leitmotiv dans chaque atelier.

S'ASSOCIER... MAIS D'EGAL A EGAL

Mais se mettre à l'ordre du jour, ce n'est pas forcément se plier aux ordres de ce jour, aux ordres des pouvoirs de l'enseignement régulier, que ce soit le pouvoir administratif ou le pouvoir enseignant. Au contraire, c'est vouloir se prendre en main; vouloir entamer une démarche d'auto-définition professionnelle avant que d'autres nous définissent selon des modèles externes qui sont peut-être valables dans d'autres secteurs mais pas forcément dans le nôtre. Mettre notre situation professionnelle à l'ordre du jour, d'accord, mais en cherchant des modèles adéquats qui reconnaissent notre spécificité et nous développent, non pas selon une reproduction à l'identique des modèles professionnels

traditionnels qui à court terme nous nient et à long terme nous suppriment. Ce n'est qu'à ces conditions d'une professionnalisation originale et autonome de nos rôle et statut qu'on peut parler d'association, à part entière, avec l'enseignement régulier. Sinon c'est l'intégration pure et simple dans un gros système scolaire déjà trop encombré, qui croule sous le poids du formalisme, du juridisme et du bureaucratisme. On peut encore s'interroger - comme le fera demain un atelier de l'Outaouais - pour savoir si le formateur d'adultes est un agent de changement ou un agent de reproduction. Si nous ne réussissons pas à changer les modèles professionnels en éducation en inventant les nôtres, bientôt nous ne pourrons même plus nous interroger, nous aurons disparu.

UN CONTEXTE DE PROFESSIONNALISATION - DEPROFESSIONNALISATION

Beaucoup de nos réticences et de nos hésitations à aborder de front nos problèmes de rôle et de statut proviennent d'une crainte de nous bureaucratiser - et disons le mot de nous corporatiser - selon ces vieux modèles passés d'enseignants ou d'administrateurs. En effet, une des principales leçons de nos pratiques - de notre vécu commun qui doit nous servir de référence comme le signalait Claudie tout à l'heure - c'est que pour apprendre véritablement, pour s'éduquer en permanence, tout enseigné doit être enseignant et réciproquement, tout enseignant doit être enseigné. Ce petit slogan tout simple des belles années de l'éducation permanente est lourd de conséquences pour l'évolution des modèles professionnels en éducation. Il commence à peine à être mis en oeuvre par quelques privilégiés d'entre nous qui peuvent enseigner aux adultes après ou même pendant une pratique professionnelle autre. Et la plupart du temps, c'est le type de formateurs que les adultes attendent. Mais cette brèche dans le quasi monopole enseignant qui fait ren-

trer un peu de vie fraîche et réelle dans l'enseignement, cette brèche est fragile et quasi illégale. Elle n'est pas régulière. Elle risque d'être colmatée rapidement par une série de pré-requis académiques et corporatifs. C'est pour cela qu'il faut inventer d'autres modèles professionnels en éducation; des modèles qui permettent une véritable alternance entre la pratique et l'enseignement, des modèles qui permettent aux enseignants d'aller pratiquer ce qu'ils enseignent et aux praticiens, aux travailleurs, de pouvoir enseigner ce qu'ils pratiquent. Invention difficile mais peut-être pas impossible. Invention peut-être même obligatoire, si la société québécoise veut dépasser la contre-productivité et les lourdeurs des modèles professionnels actuels. Toute une série d'ateliers demain vont travailler à explorer nos rôle et statut dans ce contexte de professionnalisation-déprofessionnalisation et les modes de syndicalisation qui viendraient appuyer cette recherche de modèles professionnels nouveaux, nécessaires pour une éducation permanente de qualité. Dans ce contexte, est précieux aussi l'atelier de demain après-midi pour savoir si est possible un front commun de formateurs d'adultes, débordant ceux qui appartiennent au milieu scolaire et associant les formateurs d'adultes en milieu de travail et en milieu populaire.

LA RICHESSE DE LA VARIETE

Pour finir, je voudrais dire un mot sur la variété, la diversité et même la complexité de nos rôle et statut actuels. Cette variété est si grande qu'elle peut décourager de trouver un rôle et un statut qui soit commun. Et en effet, je pense qu'il n'y a pas un rôle et un statut unique. Déjà s'esquissent des profils professionnels où prédominent soit l'animation, soit la formation, soit l'information, le conseil, l'organisation, la recherche, la conception ou la gestion. Vouloir réduire ces différents profils professionnels à un modèle unique paraît non seulement impossible mais aussi nuisible pour un développement de

nos rôles et statuts en éducation des adultes. En effet, ce développement lui-même ne pourra se faire que grâce à la possibilité d'exercer une série de tâches et de fonctions de façon évolutive et alternante. L'alternance que nous voulons instituer pour les autres, nous devons nous l'appliquer à nous-mêmes et donc en déterminer les conditions d'exercice. Notre variété et diversité peuvent permettre d'envisager des plans de carrière en éducation des adultes.

Pour conclure en restant réaliste, et en reprenant l'image diurne-nocturne du début, je ne dirais pas que le grand jour est arrivé, ni même le grand soir. Mais cependant, notre rencontre ce soir est historique, en ce sens que c'est la première fois qu'au Québec les formateurs d'adultes en milieu scolaire se réunissent, interniveaux mélangés. J'espère que ce n'est qu'un début, un début d'une démarche collective, d'une longue marche qui amènera au soleil un peu plus de justice éducative - et partant un peu plus de justice sociale. C'est de ces luttes pour plus de justice socio-éducative que sont nées en grande partie nos pratiques professionnelles. C'est en y restant étroitement liées qu'elles pourront se développer de façon ouverte, souple et démocratique, éviter les pièges corporatistes et bureaucratiques et créer de nouveaux modèles professionnels. Pour cette création socio-professionnelle collective, je ne vous dis pas bonsoir, je nous dis bonjour.

Gaston Pineau
Pour le Comité d'organisation

CONFERENCE D'OUVERTURE

"PRESENTATION DE MICHELE JEAN"

Présidente de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes

PAR: Claudie Solar

Michèle Jean, c'est d'abord et avant tout une femme qui, comme bien des femmes, a fait des études, a travaillé, s'est retrouvée pendant un certain temps femme au foyer avec des enfants, et elle est revenue aux études.

Aujourd'hui, si on se replace dans le contexte de nos journées, ce qu'il est intéressant de mettre en relief, c'est qu'après avoir séjourné à la maison, elle a décidé d'user ses fonds de jupes, si on peut utiliser l'expression, sur les bancs de l'éducation des adultes et, ce faisant, elle dût se confronter à toutes les difficultés et à tous les obstacles qu'on peut rencontrer dans l'éducation des adultes, peut-être particulièrement quand on est une femme.

Elle a fait une maîtrise en histoire et en éducation des adultes. En histoire, d'ailleurs, elle a déjà publié un ouvrage qui s'intitule "Québécoise du XXe siècle", qui est connu par de nombreuses femmes du Québec. Toujours au niveau de l'éducation des adultes, elle a rempli bien des rôles et bien des fonctions; par voie de conséquence, elle a eu aussi beaucoup de statuts. Elle a été certainement bénévole dans certains cas et animatrice dans d'autres, mais encore, professeur, conseillère, responsable d'encadrement et du perfectionnement des professeurs

dans un cegep, elle a travaillé à la conception de programmes ou d'activités éducatives ou encore de différents documents. On pourrait mentionner, par exemple, le programme "Nouveau départ", "Repartir": un programme de retour aux études pour les femmes adultes, la planification de cours de méthodes de travail intellectuel, et la rédaction d'un guide du formateur. Elle travaillait au Cegep du Bois-de-Boulogne quand le gouvernement lui a demandé de devenir présidente de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes.

C'est pour moi un vif plaisir, ce soir, de vous la présenter, c'est une femme qui présente une autre femme comme notre conférencière de ce soir. Voici: Michèle Jean, qui, à ma connaissance, est la première femme présidente d'une commission d'étude.

"CONFERENCE D'OUVERTURE"

Je voudrais vous souligner que c'est, ce soir, le premier discours d'ouverture que je fais, à titre de présidente de la Commission d'étude sur l'éducation des adultes.

Je suis très honorée et très touchée d'avoir à le faire devant vous. Je suis très honorée que vous m'ayez invitée, bien sûr, premièrement à titre de porte-parole d'une équipe qui, je l'espère, au cours de son mandat, saura se préoccuper largement de ce qui vous préoccupera pendant ces deux jours: "Les rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire"; et, deuxièmement, j'ose le rêver, car comme tous les intervenants en éducation des adultes, je rêve beaucoup, à titre non "d'ex-" mais de formateur d'adultes. Car, le cheminement de la Commission, je le vois comme une vaste opération d'éducation des adultes; au sens où je l'entends: démarche d'appropriation d'une question, échange de savoir et de pratique individuelle et collective, partage de ressources entre nous et la population adulte québécoise.

Je voudrais, avec vous, aborder brièvement trois points. Premièrement, mes sources d'intérêts dans le dossier des formateurs d'adultes, deuxièmement, les points du mandat qui vous concernent particulièrement et la démarche que nous entendons suivre, troisièmement, quelques questions que nous nous sommes déjà posées sur le sujet.

1. MES SOURCES D'INTERET DANS CE DOSSIER

Ce métier de formateur, je l'ai appris, comme beaucoup d'entre vous, j'imagine, sur le tas. J'ai connu ces appels à la dernière minute pour aller donner un cours, ces photocopies qui n'arrivent pas, ces appareils qui ne fonctionnent pas, ces locaux introuvables, mais aussi ce souci de tous, professionnels et formateurs, de faire malgré tout un bon "job", de vouloir à tout prix aider un groupe à avancer. J'ai connu ces groupes d'adultes un peu effrayés d'avoir à se rasseoir sur les bancs de l'école, ces adultes qu'on dit autonomes et qui, au point de départ d'une démarche, ne le sont pas face à l'appropriation de nouveaux savoirs, ces adultes insécures face à l'évaluation, se rappelant les examens de leur enfance, ces adultes fatigués après une journée de travail, réticents à l'idée de suivre un cours pour ces crédits ou autres gratifications sociales.

Je sais aussi cette chaleureuse dynamique qui se développe si on décide d'utiliser cette occasion pour découvrir deux ou trois choses importantes, mais aussi cette joie de s'apprendre des choses les uns aux autres, cette capacité, malgré de nombreuses obligations, d'investir du temps et de l'énergie à la solution de questions qui permettent de mieux comprendre sa vie, son travail et son environnement, le plaisir d'entendre des étudiants dire qu'on les aide un peu, mais aussi ce sentiment d'être souvent utilisée par des administrateurs dont les soucis sont autres que pédagogiques.

Ce métier, je l'ai aussi approfondi avec d'autres formateurs en faisant une maîtrise en andragogie. Je vais vous raconter un petit incident: lors du premier cours que j'ai suivi en andragogie, la personne-ressource a perdu connaissance. C'est ainsi que j'ai compris que je devrais prendre en charge mon apprentissage! C'est ce qu'on appelle:

"learning by doing".

Enfin, pour mieux expliquer mon intérêt dans ce dossier, j'ajouterai que j'ai travaillé pendant cinq ans dans un cegep, à Bois-de-Boulogne, comme aide andragogique aux formateurs. A ce titre, je m'occupais du développement - j'essayais en tout cas - et du perfectionnement pédagogique. J'ai connu là des hommes et des femmes fantastiques qui faisaient, avec des groupes de travailleurs, de femmes, de citoyens et autres, des interventions très intéressantes que nous essayions d'analyser et d'améliorer.

Tout ceci pour vous dire qu'à travers ma formation et ma pratique de ce métier, j'ai appris à y trouver de nombreux problèmes que vous avez très bien explicités dans votre plan de travail et dans la liste des ateliers régionaux et thématiques que vous avez identifiés, mais aussi une dynamique riche, stimulante, créatrice, innovatrice qu'on ne retrouve plus toujours chez les autres types de professeurs.

2. LE MANDAT ET LA DEMARCHE DE LA COMMISSION

Nous avons, à la Commission, un très large mandat. Je le sais, et tous ceux que je rencontre se chargent de me le rappeler. Ce mandat a deux volets: un volet inventaire et un volet stratégie, le produit final devant être une politique à élaborer; il est écrit dans le mandat, "dans une perspective d'éducation permanente". Le mandat, qui touche à ce qui est convenu d'appeler la formation socio-culturelle, vous rejoint dans votre réalité quotidienne et dit que nous devons, entre autres:

"Cerner les problèmes qui se posent aux enseignants et aux animateurs, et aussi proposer une politique de formation ou de préparation des enseignants, des administrateurs et des autres personnels requis, et aussi proposer en formation professionnelle une politique de formation ou de préparation des enseignants ou compagnons".

Ce travail, nous ne voulons pas le faire seul, mais avec tous les intéressés, car nous croyons que cette Commission peut être l'occasion d'un débat national sur cette question et qu'elle doit aller chercher au-delà des discours sur la question qui ont été nombreux depuis quelques années, le vécu des adultes étudiants et intervenants.

Pour atteindre cet objectif et à ce point-ci de notre réflexion et de notre action, voici ce que nous avons fait et ce que nous nous proposons de faire.

Je dois vous dire, d'abord, que le démarrage d'une Commission m'a rappelé le démarrage de certains cours en éducation des adultes où tout ce que vous avez en main, c'est un plan de cours.

Au début d'une Commission, vous avez en main un arrêté-en-conseil, un mandat et un budget. Il faut ensuite trouver les locaux, le personnel, les ressources matérielles et les façons d'être autorisés à dépenser votre budget. Ceci dit, depuis mon entrée en fonction le 18 février, nous avons tenu dix réunions, à raison d'une journée et demie par semaine environ. Nous y avons pris un certain nombre de décisions qui tournent autour des trois énoncés suivants: être une Commission

ouverte et présente à la population, avoir comme objectif non pas de mettre de l'ordre dans ce qu'on appelle souvent le "fouillis" en enrégimentant tout le dossier, mais plutôt en proposant des modèles qui rendraient l'innovation et la créativité gérable et, troisièmement, attaquer les questions par la lorgnette de l'utilisateur réel ou potentiel.

Concrètement, à ce moment-ci, cela donne à peu près ce qui suit: nous mettrons un accent majeur sur la consultation. Nous allons, bien sûr, recevoir les mémoires de tous ceux qui voudront en soumettre, et nous espérons bientôt être en mesure de fournir plus de précisions là-dessus: cadre des mémoires, lieux de consultation, dates, etc.

Nous voulons aussi rejoindre les non-organisés, ceux qui font des apprentissages individuels ou de groupe et qui ne sont pas codifiés nulle part (un peu comme vous autres, on part pas de liste). Pour ce faire, nous nous proposons de consulter, sur une base régionale, deux fois: une fois à l'automne, probablement en octobre, pour demander aux gens à peu près ceci: les problèmes qu'ils perçoivent, les solutions qu'ils proposent, procéder ensuite à la synthèse de cette première phase, et reconsulter sur des propositions concrètes pour vérifier si la population croit qu'il y a là vraiment des éléments valables de solution ou de prospective. Nous avons déjà abordé le dossier des formateurs d'adultes à la Commission et nous avons énuméré un certain nombre de faits et de questions sur lesquels nous nous pencherons. En voici quelques-uns:

- Doit-on créer une classe de spécialistes en éducation des adultes?

- Comment assurer aux formateurs de bonnes conditions de travail, tout en conservant toute la dynamique du rôle?

Dans le fond, on pourrait dire:

- Comment donner aux formateurs d'adultes un statut, sans statufier le rôle?

Je partage, à ce sujet, ce que vous avez dit dans votre document de travail: beaucoup de réticence des formateurs d'adultes à aborder de front leurs problèmes de rôle et de statut relève d'une crainte de se bureaucratiser selon les vieux modèles professionnels d'enseignants ou d'administrateurs. Ces modèles institués de façon précise et relativement rigide pour les formations initiales ne sont peut-être pas les plus adaptés pour la formation continue. En tout cas, ce n'est pas au moment où ils sont fortement réinterrogés, même pour la formation initiale, qu'ils doivent être adoptés tels quels pour les professionnels de la formation continue.

Une autre question: Pourrions-nous inventer un modèle de support pédagogique valable pour les formateurs d'adultes, adapté à leurs besoins, leur cheminement et leur réalité? Comment faire en sorte qu'il y ait des lieux de réflexion et de concertation pour les formateurs d'adultes? Comment mettre largement et concrètement à la disposition des formateurs la recherche sur l'adulte en situation d'apprentissage. L'adulte, étant par définition un étudiant volontaire qui entreprend une démarche de formation quand il le veut bien et qui l'abandonne aussi quand il le veut, devient, par le fait même, partie prenante du processus de sélection du formateur. Au cegep, il arrivait parfois qu'un formateur vienne me voir parce que la classe se vidait graduellement de ses étudiants. Le formateur avait alors le choix de se dire que les adultes étaient de mauvais étudiants ou qu'il existait peut-être des façons de les aborder qu'il ne connaissait pas. C'est souvent avec ce genre d'interrogation

que nous avons commencé à faire du travail intéressant. Ce caractère volontaire de l'éducation des adultes doit être, à mon avis, un élément de réflexion lorsque l'on aborde la problématique du formateur. On a beaucoup écrit, au cours des dernières années, sur l'éducation des adultes, abordant largement le dossier des étudiants, des méthodes, du financement, etc., et définissant souvent maigrement le rôle du formateur à l'intérieur de ce système. On le veut attentif aux adultes, animateur, facilitateur, capable d'utiliser les ressources des adultes, agent de changement, etc., et, très souvent, on lui fournit peu de moyens de mettre ces belles idées en oeuvre dans sa pratique quotidienne et, quand il a lui-même décidé, il ne sait parfois même pas à qui les communiquer. En ce sens, votre colloque arrive à point, et nous espérons en recevoir rapidement un rapport-synthèse. C'est là, d'ailleurs, une condition à ma venue à ces journées, car je suis certaine que vous explorerez des avenues nouvelles de la problématique des formateurs d'adultes, et je souhaite que vous nous aidiez à cheminer là-dessus.

Au-delà des écrits de Malcolm Knowles, de l'UNESCO, de l'OCDE et des grands définisseurs du dossier, j'aimerais bien avoir la réflexion de ceux qui travaillent sur le terrain. Vous avez donc beaucoup de pain sur la planche et je vous souhaite un bon et fructueux colloque.

Merci.

AVEZ-VOUS DES QUESTIONS?

Vous avez parlé tantôt de la consultation que vous vouliez annoncer en deux temps, de quelle façon s'organisera-t-elle à l'intérieur des régions; y a-t-il déjà des choses de déterminées à ce sujet?

Oui, il y a des choses qui commencent à se clarifier. Ce qu'on veut faire à l'intérieur de l'organigramme de la Commission, c'est qu'on est près d'engager quelqu'un qui va coordonner cette opération. On peut dire que Guy Beaugrand-Champagne a accepté de nous aider à ce sujet, non à temps plein, mais à titre de consultant; ça fonctionnera sur une base régionale, la personne chargée d'organiser la consultation aura à identifier dans les régions des gens qui sont intervenants dans ce dossier et qui seraient susceptibles de mettre en marche ce processus, parce qu'on voudrait que ce soit un processus qui commence déjà à avoir un début de réflexion pour que, quand on ira à l'automne,ou dans la deuxième phase, au printemps, on puisse poursuivre la réflexion avec les gens du milieu et rencontrer vraiment, dans les régions, tous ceux qui sont intéressés par la question. Il y a déjà d'ailleurs, des gens qui ont commencé à nous téléphonner ou à nous écrire pour avoir le mandat, l'organigramme, la liste des membres, etc., et il y a déjà, dans les régions, des gens qui travaillent sur ce dossier, ou qui y travaillaient avant que la Commission soit formée, et qui nous disent: "on a hâte que vous veniez, on a des choses à vous dire".

Mais, précisément, tout ce que je peux vous dire, c'est qu'il y aura un responsable de la consultation, une coordination avec la recherche pour que les gens puissent se servir de dossiers pour travailler à un certain nombre de questions, que ça soit mis à leur disposition. Il y aura une instrumentation, mise à la disposition de ceux qui en désirent et qui ne sont pas organisés pour présenter des mémoires.

Vous avez souligné tout à l'heure que c'est un "fouillis" dans le domaine et que vous avez fait le choix de ne pas mettre de l'ordre là-dedans. Il me semble que ce serait là une bonne occasion pour qu'un comité d'étude ordonne cela. J'aimerais savoir quel rationel vous a fait opter pour le choix que vous avez fait!

Je n'ai pas dit qu'on ne voulait pas mettre d'ordre. C'est un certain type d'ordre qu'on voudrait essayer de ne pas mettre; c'est-à-dire ce n'est pas nécessairement en essayant de bureaucratiser "toute l'affaire" ou en déterminant ce qui doit appartenir ici ou là, que ce n'est pas ce type d'ordre qu'on voudrait mettre, mais on voudrait quand même essayer de mettre un certain rationel là-dedans, de définir des grandes orientations, des principes, des objectifs, des modèles opérationnels. Ca voudrait ne pas priver toute la dynamique, l'énergie, la créativité qu'il y a là-dedans, de sa sève si on veut, un peu le même approche que vous avez, en rejoignant l'irrégulier et qu'on trouve souvent asséché à ce moment ci.

Le ministère de l'éducation vient de publier un nouveau livre vert sur la formation professionnelle; comment la Commission va-t-elle se situer face à ça, et deuxièmement, est-ce que la Commission entend publier un rapport de ce genre là?

Non, on n'entend pas publier un rapport de ce genre là. Au document de consultation sur la formation professionnelle publié par le Ministère de l'éducation et qui doit déboucher sur un colloque à l'automne, nous avons manifester notre désaccord face à cette opération, nous avons écrit à Monsieur Laurin, on a aussi communiqué avec des gens du Ministère de l'éducation pour dire que c'était peut-être encore une façon d'aborder l'éducation des adultes par le biais de l'éducation des jeunes, c'est-à-dire définir des modèles de formation professionnelle dans lesquels on va "enfiler" ensuite forcément les adultes. On a manifesté notre idée qu'on préférerait, parce qu'on n'est quand même pas là pour cent ans, le mandat est d'un an et demi, qu'on préférerait que l'on attende la sortie du rapport pour élaborer une politique en formation professionnelle. Vendredi dernier, j'ai reçu une lettre de Monsieur Laurin qui affirmait qu'il n'y aurait pas de sortie de politique en formation professionnelle avant que la Commission ait terminé son mandat.

J'imagine que c'est la même chose en ce qui regarde l'énoncé de politique pour l'école en milieu défavorisé québécois qui traite largement de l'éducation des adultes; c'est un livre orange, c'est plus important qu'un livre vert?

Cette politique est sortie déjà, je pense, pour ce que j'en ai lu dans les journeaux.

En regard de ces deux questions là, j'aimerais savoir quelle est la position du ministère du travail; est-ce que vous êtes en interaction?

Oui, on a rencontré les sous-ministres de l'éducation et du travail, ils ont écrits plusieurs lettres où ils disaient vouloir collaborer avec la Commission, fournir les nombreux documents, statistiques, etc., qu'ils ont sur leurs étagères. Alors ce qu'on nous dit, c'est que le ministère de l'éducation voudrait collaborer avec la Commission, répondre à ses questions, au besoin donner du support technique, en ce sens que si on veut savoir où en est tel ou tel dossier, fournir des équipes de travail; nous on souhaite aussi qu'il y ait un certain type de collaboration avec le ministère de l'éducation et du travail pour ce qui est de la formation professionnelle, parce que si on pense à l'avenir et si on sort un rapport, ce sera probablement pour une bonne part ces gens là qui auront à les opérationnaliser. On espère que cette collaboration là sera fructueuse, possible et durable, mais on ne se définit pas du tout comme un organisme gouvernemental et on va voir dans quelle dynamique ça va évoluer. Mais on peut dire que pour le moment, sauf peut-être le dossier de la formation professionnelle, c'est assez bien engagé. Le ministère du travail, quant à lui, doit nous fournir l'état du dossier, pour ce qu'il a entre ses mains de la formation professionnelle, des échanges fédéraux et provinciaux, du financement, la clientèle rejointe par les programmes qu'il subventionne, etc.

La Commission va-t-elle apporter une attention particulière à l'éducation populaire?

Bien oui, c'est tout un volet du mandat, la formation socio-culturelle. Puis, à l'intérieur de la Commission c'est une grande préoccupation pour plusieurs des membres parce que entre autres, moi j'en ai fait beaucoup; Michel Lemay qui est coordonnateur du socio-culturel à Rosemont, pour lui c'est très important, ça fait longtemps qu'il travaille là-dedans; Michel Blondin qui fait de la formation syndicale pour le syndicat des métallos de la FTQ qui rentre dans ce dossier aussi parce que c'est de la formation non-créditée; enfin, pour les réunions qu'on a eu, ça a occupé une bonne part des discussions et on est très soucieux d'apporter beaucoup d'importance à ça, et pour ma part, je peux dire que les femmes sont des clientèles majoritaires là-dedans puisqu'elles occupent au delà de 80% et j'ai vu ce quelles vivaient là-dedans... c'est une de mes préoccupations majeures avec le dossier des formateurs.

- *On aimerait te remercier, Michèle Jean, d'avoir accepter de venir nous parler ce soir. Je pense que tu nous a présenté des éléments qui nous permettront de pousser la réflexion qui est déjà amorcée...*

SYNTHESE DES ATELIERS DE TRAVAIL

Les 21 ateliers de travail se divisaient en deux catégories: 14 ateliers préparés par des sous-groupes régionaux sur des problèmes et selon des modalités définis par eux-mêmes; en ce sens, l'intitulé même des ateliers est indicateur des problèmes vécus par les formateurs d'adultes. Les 7 autres ateliers étaient appelés thématiques et voulaient centrer le travail sur des points centraux: définition du formateur d'adultes, syndicalisation, professionnalisation, regroupement, et enfin, situation du FA dans les Commissions scolaires, les Cegeps et les Universités. Le compte rendu du travail de ces ateliers, ainsi que les documents que certains ont produits ou utilisés à cette fin sont présentés au chapitre 8.

Est présentée ici une synthèse de ces travaux sous quatre grandes rubriques:

1. catégorisation et définition du formateur d'adultes (FA);

2. son ou ses rôle(s), c'est-à-dire principalement sa réalité opérationnelle, ses tâches et ses fonctions;

3. son ou ses statut(s) , c'est-à-dire sa réalité institutionnelle: où se situe-t-il dans l'organigramme, parmi les autres professions et dans la dialectique patronat-syndicat?

4. et enfin, tout ce qui entoure le projet d'association clairement ressorti des ateliers et voté en plénière.

4.1

"CATEGORISATION ET DEFINITION DU FORMATEUR D'ADULTES (FA)"

Qui est formateur d'adultes? Cette appellation est-elle même légitime? Seulement 14% des participants s'identifient comme formateur ou éducateur d'adultes. Or, selon certains essais de fixation terminologique, le formateur est défini comme celui qui intervient directement en face à face avec l'adulte, l'éducateur comme celui qui occupe une position et une fonction plus contextuelle (ex: analyse des besoins, programmation, gestion, coordination...). Il y a donc une première difficulté d'identification professionnelle au niveau même de l'appellation qui renvoie à des modes d'exercice divers et en voie de formation. Car, dans un premier temps, les professions émergentes se différencient mal des autres. Elles sont exercées en même temps et par des salariés permanents à temps plein et par des salariés à temps partiel, par d'autres professionnels et par des non-professionnels presque bénévoles.

Au moins 8 ateliers se sont attaqués à cette difficulté d'identification professionnelle et l'un d'eux, l'atelier 19, qui s'était centré sur un essai de définition du formateur d'adultes en milieu scolaire, a proposé, au terme d'une démarche collective remarquable, une définition qui peut être considérée comme une des grandes productions de ces journées d'étude. Avant de l'énoncer, voyons les différentes catégorisations qui sont ressorties. Elles l'ont été en parlant soit des niveaux scolaires, soit des secteurs de formation, soit du rapport à l'apprentissage, soit encore du rapport au temps de travail.

4.11 CATEGORISATION D'APRES LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LES SECTEURS DE FORMATION

Ces catégorisations sont ressorties des ateliers 16 - 17 - 18 qui étaient centrés sur les formateurs d'adultes à ces différents niveaux.

- Le FA dans les Commissions scolaires

L'atelier sur le FA dans les Commissions scolaires a clairement distingué les formateurs selon les secteurs de formation:

. Le formateur du secteur socio-culturel est vu comme l'enfant pauvre de l'éducation des adultes: spécialiste dans sa matière, il ne l'est pas au niveau du processus d'apprentissage, vu sous l'angle académique. Il est en quelque sorte un autodidacte de l'andragogie.

. En formation générale, son statut est plus reconnu et plus défini. C'est là que nous retrouvons la plus forte concentration de temps plein.

. Les formateurs du secteur professionnel ont des besoins très grands de formation en pédagogie mais se heurtent à des difficultés spécifiques d'accès à l'Université. Ils vivent de façon très aiguë les tensions entre les besoins de l'industrie, ceux de l'institution scolaire et ceux du développement des personnes. Pour eux, l'éducation des adultes semble parfois remplacer les travaux d'hiver d'antan: c'est simplement pour les adultes une façon de remplir les temps creux de chômage.

. Deux ateliers, le 1 et le 14, dont certains éléments sont résumés dans le 16, ont travaillé plus directement la situation du FA en enseignement individualisé et en milieu carcéral.

- *"Constatant que l'apprentissage individualisé peut représenter des difficultés variables auprès des utilisateurs, on recommande que:*

  1) *les formateurs soient mieux informés lors de l'implantation d'un nouveau système d'enseignement;*

  2) *les formateurs soient mieux formés pour utiliser une variété d'aides et de stratégies, compte tenu des caractéristiques de l'apprenant adulte".*

  (Atelier 1)

- *"Nous avons à être attentif à l'enseignement individualisé. Il met souvent avec succès l'accent sur le <u>processus</u> plutôt que sur le contenu. Cependant, il arrive que ce processus soit déshumanisant".*

  (Atelier 16)

- *"<u>En milieu carcéral</u>, il y a pauvreté des ressources tant humaines que matérielles, tant en formation générale qu'en formation professionnelle".*

  (Atelier 16)

- *"Dans ce milieu, l'approche selon les principes andragogiques, reste selon les praticiens, la meilleure. Cependant, elle soulève maintes contradictions: on ne peut expérimenter les savoirs. Les apprentissages se*

font dans une conjoncture extrêmement stressante; en prison, tout converge vers la dépendance et non vers la prise en charge".

(Atelier 14)

- Le FA dans les Cegeps

L'atelier sur les Cegeps établit la catégorisation suivante:

1) le conseiller pédagogique, qui doit trouver la clientèle, analyser les besoins, fixer les objectifs, élaborer le programme, coordonner l'action des formateurs et évaluer l'expérience;

2) le formateur "comme charge additionnelle", qui vient à 80% du secteur régulier avec les exigences de ce secteur;

3) le formateur "comme charge totale" à l'éducation des adultes: tâche exigeante, sans sécurité d'emploi avec nécessité de s'adapter continuellement à de nouvelles situations et, donc, de se renouveler constamment;

4) et enfin, l'administrateur qui peine à concilier les objectifs avec les contraintes budgétaires et syndicales et qui entre souvent en confusion de rôle avec le conseiller pédagogique.

- Le FA dans les Universités

L'atelier 18 constate plusieurs typologies d'éducateurs d'adultes à l'Université et propose de faire des études régionales pour mieux saisir cette réalité qui varie beaucoup des universités montréalaises aux autres universités québécoises. Les ateliers 6 et 7 parlent cependant de responsable et de coordonnateur de programmes qui dans la "coïncitude" ou aux "frontières", développent des fonctions éducatives autres que celles de l'enseignement et de la recherche, soit: planifier, organiser, coordonner, évaluer des activités pédagogiques créditées; animer des comités de travail et des comités pédagogiques; conseiller des étudiants adultes; évaluer des besoins nouveaux; évaluer les moyens d'enseignement; assurer les liens nécessaires avec les milieux sociaux concernés.

4.12 CATEGORISATION SELON LE TEMPS D'EXERCICE ET SELON LE RAPPORT A L'APPRENTISSAGE

En plus de ces catégorisations par niveaux et secteurs de formation, deux autres sont ressorties. L'une est basée sur le rapport au temps (Atelier 9 - 21). Elle distingue entre:

. le temps plein: chercheur, cadre, PNE;

. le temps plein à contrat;

. le temps partiel;

. le volontaire ou bénévole.

L'autre est basée sur le rapport à l'apprentissage. En effet, les ateliers 12 et 21, insatisfaits de ces 3 catégorisations, en ont proposé une quatrième plus andragogique pour s'tuer la spécificité du formateur d'adultes par rapport en particulier aux enseignants et aux administrateurs.

L'éducateur d'adultes se spécifierait par sa centration sur le processus d'apprentissage. Expert du processus, il se distinguerait ainsi de l'enseignant, expert sur le contenu. De plus, cette centration n'exclut pas son action sur les conditions structurelles de ce processus, qui peut entraîner l'éducateur d'adultes à remplir des fonctions administratives.

- "*L'éducateur d'adultes trouve sa spécificité selon certains dans le fait qu'il travaille au niveau de la relation d'aide à l'apprentissage systématique. D'autres trouvent cette définition trop restrictive, pouvant difficilement convenir aux administrateurs par exemple. D'où on estime que la spécificité consiste davantage dans le fait qu'il <u>facilite soit directement, soit indirectement, le processus d'apprentissage autonome des adultes</u>*".

(*Atelier 21*)

Dépassant les niveaux scolaires, le secteur de formation et les catégories administratives de rémunération, s'ébauchent donc les éléments d'une définition de la spécificité du formateur d'adultes qui a trouvé sa formulation dans l'atelier 19.

4.13 DEFINITION DU FORMATEUR D'ADULTES (FA)

Dans son portrait de la situation du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec, l'atelier 19 ressort les points suivants:

- le FA se perçoit comme un spécialiste de l'aide à l'apprentissage adulte;

- il développe des compétences particulières qu'il exerce à travers ou au-delà des connaissances cognitives qu'il doit transmettre, de manière à provoquer et supporter des changements au niveau du comportement global de l'apprenant;

- dans certains milieux, il a un sentiment d'appartenance à une équipe de travail; ailleurs, il est seul avec lui-même;

- il est déchiré entre les objectifs tracés par l'institution qui fait appel à ses services et les objectifs personnels et professionnels que se définit l'apprenant;

- il se veut un acteur fantaisiste (rôle) mais il est un acteur inquiet (statut).

Diagnostiquant que les FA sont peut-être en train d'ébranler la forteresse des appareils institutionnels qui les embauchent et qu'une identification socio-professionnelle se forge dans le quotidien, l'atelier arrive à la définition suivante:

"LE FORMATEUR D'ADULTES EN MILIEU SCOLAIRE EST UN INTERVENANT SOCIAL DONT LE ROLE EST DE FAVORISER L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (INTELLECTUELS, TECHNIQUES, HUMAINS, SOCIAUX) FIXES PAR L'ADULTE - INDIVIDUELLEMENT ET/OU EN GROUPE - PAR LA CREATION DE CONDITIONS FAVORABLES A CETTE FIN. IL PERMET AINSI A L'APPRENANT ADULTE D'ETRE SON PROPRE AGENT DE CHANGEMENT DANS UNE PERSPECTIVE D'EDUCATION PERMANENTE".

Ressortir les éléments que cette définition ramasse n'est peut-être pas superflu pour en développer la richesse:

UN INTERVENANT SOCIAL: par ce terme sont dépassées les définitions trop andragogiques, trop pédagogiques ou trop administratives. Travaillant en milieu scolaire, le FA ne se réduit pourtant pas à ce milieu, pas plus qu'à ses découpages administratifs ou professionnels. Il vit directement les rapports entre école et société.

FAVORISER L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE: l'ouverture comme intervenant social est précisée par le rapport à l'apprentissage. Ce n'est pas un travailleur social; son objet d'intervention est le processus d'apprentissage dans un contexte école-société.

FIXES PAR L'ADULTE INDIVIDUELLEMENT OU/ET EN GROUPE: ici est introduit de façon dominante l'acteur éducatif principal qui détermine les rapports d'intervention: l'adulte.

PAR LA CREATION DE CONDITIONS FAVORABLES A CETTE FIN: ouverture très large des moyens d'action, qui débordent donc les moyens d'enseignement.

PERMETTRE A L'ADULTE D'ETRE SON PROPRE AGENT DE CHANGEMENT DANS UNE PERSPECTIVE D'EDUCATION PERMANENTE: objectif d'autoformation qui seul légitime une perspective d'éducation permanente non aliénante et qui donne au FA un rôle d'aide à l'émancipation éducative et non à la manipulation.

Nous ne discourerons pas davantage sur cette définition qui ouvre de larges horizons et englobe de multiples fonctions: pourquoi s'autocensurer quand pour une fois on peut parler?

4.2

"RÔLE DU FORMATEUR D'ADULTES"

Les catégorisations et définitions du formateur d'adultes donnent une vision globale et formelle du ou de ses rôle(s). Ces derniers ont été aussi approchés mais ce de façon plus précise et directe. Ce sont ces approches qui sont reproduites ici.

Par rôle, comme il était précisé dans le document préparatoire, était visée la réalité opérationnelle du formateur d'adultes: que fait-il? que doit-il faire? ou que voudrait-il faire? Des différents travaux, il ne ressort pas un ou des modèles très organisés de tâches ou de fonctions, mais plutôt des pôles d'organisations. Etant donné la jeunesse du rôle (pas plus de 7 ans d'expérience professionnelle en moyenne), ces pôles nous semblent plus définisseurs d'avenir que quelques modèles construits ou imposés prématurément. Ce sont donc d'après ces pôles que sont regroupés ce qui est ressorti sur le rôle de FA: d'abord le pôle externe, celui des conflits de juridiction institutionnelle bien sûr, mais aussi celui des mouvements socio-éducatifs, facteurs d'avenir; puis le pôle interne, celui des organigrammes et des rapports entre professions.

4.21 LE POLE SOCIAL EXTERNE

Les FA ne définissent pas leur rôle uniquement à partir de leur position professionnelle interne à leur institution. Ils sentent bien que leur rôle est déterminé en grande partie par un découpage institutionnel inadéquat de l'éducation des adultes: "A mesure que l'éducation des adultes se développe, chacun veut aller chercher sa part du marché, d'où compétition entre les divers secteurs".

(Atelier 2)

Dans cette compétition, la tendance à l'intégration de l'éducation des adultes au secteur régulier est source d'inquiétude.

"A l'échelle provinciale, 80% des enseignants chargés de cours à l'éducation des adultes sont des professeurs du secteur régulier. Ces professeurs ont en éducation des adultes la priorité d'emploi en plus de leur sécurité d'emploi assuré au régulier (Atelier 10)". Que devient l'émergence d'un nouveau rôle professionnel devant cet élargissement des chasses-gardées enseignantes?

L'atelier 17 souligne le danger pour les SEA des Cegeps d'être entraînés dans la "structurite".

L'atelier 18 s'interroge sur la situation différente vécue dans les universités concernant ce problème d'intégration/désintégration.

En formation professionnelle, les FA remettent en cause leurs rapports avec les Centres de Main d'oeuvre.

"On veut dire notre mot sur la sélection des étudiants adultes. Les Centres de Main d'oeuvre n'orientent pas ou mal les chômeurs".

(Atelier 15)

Des propositions vont dans le sens de dépasser ces découpages institutionnels inadéquats qui conditionnent le bon exercice du rôle de FA: pas de chicane entre les universités; que la DGEA crée un groupe de travail inter-organisationnel... (Atelier 9). Mais ce pôle externe de référence dépasse les institutions. Il englobe aussi des mouvements socio-éducatifs plus larges qui inspirent les FA.

- Liaison avec le mouvement global d'éducation d'adultes/éducation permanente

  "Les formateurs existent ailleurs que dans le secteur scolaire; les institutions sont en retard, elles doivent prendre contact avec la réalité" (Atelier 20); l'atelier 17 prône la collaboration avec les FA d'autres institutions; l'atelier 2 réclame la liaison avec un projet social émancipateur. "Plutôt que de vouloir former une nouvelle élite marginale, les formateurs d'adultes devraient tenter de s'inscrire dans un projet émancipateur pour l'ensemble des citoyens". (Atelier 2)

  L'atelier 20 travaillant la question d'un front commun intermilieux des FA aboutit à un consensus sur l'opportunité de former un regroupement des formateurs d'adultes de tous les milieux.

- Liaison avec le mouvement de régionalisation en éducation et avec celui du projet éducatif

  Ce sentiment d'appartenance à un mouvement d'éducation permanente à visée de réforme sociale s'accompagne aussi de référence à des courants plus internes au monde de l'éducation

en général: mouvement de régionalisation et projet éducatif. "Assiste-t-on à la décentralisation de la formation des adultes au profit de l'école de quartier? (Atelier 2) La concertation entre les acteurs au niveau régional est vue comme une solution à la position coincée des FA (Atelier 6)".

Dans le contexte d'un projet éducatif large, débordant l'institution, devenant social, régional et communautaire, l'atelier 2 voit se définir ainsi le rôle du FA:

1. intervenir auprès du comité d'école;

2. dépasser ainsi le rôle institutionnel et participer à l'effort d'émancipation sociale;

3. se centrer sur l'adulte;

4. remplir un rôle d'éducation globale permanente;

5. former des enseignants multiplicateurs auprès des adultes.

Le pôle social est donc très présent dans les essais de définition du rôle. Le premier atelier en avait fait l'objet de son travail: l'éducateur d'adultes: agent de formation ou de reproduction? Pour passer d'un rôle effectif de reproduction à un rôle souhaité de véritable formation, il propose entre autres un rapatriement des pouvoirs d'éducateur afin de ne plus être des "machines à distribuer des crédits". Dans cette optique de prise en charge, 3 ateliers parlent de faire des pressions et de soumettre un rapport à la Commission Jean.

4.22 LE POLE INSTITUTIONNEL INTERNE

Influencé par les découpages inter-institutionnels et les mouvements socio-éducatifs externes, le rôle du FA est déterminé encore plus directement par la position de ce dernier dans son milieu de travail. Cette position semble bien se caractériser par un fossé béant entre une présence opérationnelle réelle et une absence formelle toute aussi réelle aussi bien dans la hiérarchie administrative que dans la hiérarchie professionnelle. C'est là principalement que le non statut des FA influence directement leur rôle. Ces rôles sont des rôles terrains très diversifiés, dépendants beaucoup et des personnalités et des situations institutionnelles (Atelier 4). On peut même dire que, pour les administrateurs et professionnels dominants, ce sont des rôles sous-terrains et tout-terrains qui les supportent mais qu'ils ignorent.

50% des participants (en majorité des femmes) travaillent à temps partiel ce qui donne une position très marginale aux travailleurs pigistes corvéables à merci, dont le rôle avant tout est d'avoir assez d'inscriptions et de ne pas importuner quelqu'un d'important (Atelier 8). Ce temps partiel qui est souvent une obligation plus qu'un choix (Atelier 16) maintient le formateur dans l'isolement professionnel (Atelier 19 - 20) et dans l'incompréhension des patrons et des syndicats (Atelier 20). Comme l'ancienneté n'est pas reconnue, aucun plan de carrière ne peut s'ébaucher et pratiquement non plus aucun plan de perfectionnement (Atelier 8).

La position des temps plein (en majorité des hommes, Atelier 8) pour être moins marginale n'est pas plus confortable ni plus définie: l'atelier 6 parle d'acteur coincé qui "se trouve comme devant la nécessité de passer dans un entonnoir temps, programme, organisation, savoir,

normes, contenu, budgets". Il se trouve au carrefour de relations multiples: directeurs, conseillers pédagogiques, clients, personnes-ressources (Atelier 8). Cette position frontière (Atelier 7) fait que les rôles, même quand ils sont définis formellement ne correspondent pas nécessairement à la tâche officieuse, au vécu de chacun (Atelier 4).

4.23 UN ROLE CHARNIERE POLYVALENT

Le travail sur la spécificité du rôle de l'enseignant aux adultes à temps partiel a été escamoté par les problèmes d'insécurité qui relèvent à notre avis de son statut ou plutôt de son non-statut. Nous les retrouverons à la partie suivante.

Pour les formateurs à temps plein, du pôle mouvant externe et du pôle fluctuant interne, il semble se dégager qu'un rôle spécialisé est rejeté et qu'au contraire un rôle charnière polyvalent d'homme-orchestre s'esquisse.

Pour les conseillers pédagogiques, la tâche d'administrateur est lourde, mais "il est important qu'elle soit assumée par le conseiller pédagogique qui tiendra d'abord compte de la dimension pédagogique" (Atelier 4).

L'atelier 6 s'interroge sur les possibilités de la coïncitude:

> "Si cette coïncitude" devenait notre laboratoire de formation personnelle et collective... Si elle devenait le creuset d'une intervention créatrice... un appel à la concertation..."
>
> (Atelier 6)

L'atelier 7 se prononce pour que ce "rôle frontière" joué par les responsables de programme soit reconnu comme spécifique de la fonction de formateur d'adultes dans la définition d'un statut officiel dans l'université.

Enfin, l'atelier 2 voit dans le FA le futur catalyseur des acteurs scolaires:

> "La problématique nous amène à dire qu'il est nécessaire d'établir de nouveaux types de relations sociales entre les divers acteurs du milieu scolaire.. l'éducateur d'adultes pourrait être un catalyseur privilégié des potentialités de participation des acteurs scolaires".

Cet élargissement du rôle de FA ne se fera pas sans redéfinition du travail en éducation et une redistribution des pouvoirs entre les différents acteurs. Les FA en sont conscients.

"L'éducateur d'adultes souhaite la consultation, la co-gestion afin de ne pas être victime des coupures ou restrictions budgétaires" (Atelier 1). "Que la direction des écoles soit confiée à de vrais éducateurs et non à des administrateurs insensibles aux problèmes pédagogiques" (Atelier 1). "Que les enseignants partagent leur pouvoir" (Atelier 7). L'atelier 9 propose de s'intégrer dans les systèmes et de les changer de l'intérieur.

A l'heure du travail en miettes même en éducation, des tâches sectorisées et normalisées à l'extrême, des institutions cloisonnées et bureaucratisées, l'émergence du formateur d'adulte n'est-elle pas l'émergence d'un agent de changement avec le rôle d'établir de nouveaux couplages, de nouvelles fonctions et conjonctions entre des ressources et des demandes de formation dont l'ajustement devient un défi permanent?

4.3

STATUER SANS "STATUFIER"

"Statuer sans statufier" tel pourrait se résumer les travaux concernant la réalité institutionnelle de formateurs d'adultes. Ceux-ci, pris entre la réalité insécurisante d'une quasi non existence officielle et les possibilités opérationnelles d'innovation que cette réalité recèle, voudraient sauver à la fois la chèvre et le chou: acquérir une force et une reconnaissance sociale par le biais de la professionnalisation et/ou de la syndicalisation tout en restant ouvert, c'est-à-dire sans s'enfermer dans le protectionnisme étroit du corporatisme ou d'un certain syndicalisme. Jusqu'où le travail de construction d'un tel modèle professionnel a-t-il été?

4.31 LES PROBLEMES DE STATUT

Ces problèmes ont pratiquement été au coeur de tous les ateliers qui en ont exposé les différentes facettes:

- écart entre un statut formel très, très léger et un statut informel assez lourd donné par le pouvoir d'intervention

(Atelier 2 - 3)

- ceux qui ont le statut de cadre ou de professionnel le jugent insatisfaisants (Atelier 7);

- le statut de temps partiel, en plus de provoquer une grande insécurité, rend impossible tout suivi (Atelier 8 - 16 - 19).

L'atelier 8 a relevé en Sagamie un scandale: "Dans les Commissions scolaires, sur 668 enseignants, seulement 5 ont un contrat de travail à plein temps et renouvelable". Ce même atelier a fait ressortir un phénomène sexiste important: "les administrateurs, à une exception près, sont tous des hommes. De plus, les contrats de travail à temps partiel non renouvelables ne sont offerts qu'aux femmes".

Ces problèmes font donc du formateur d'adultes un acteur fondamentalement inquiet (Atelier 19 et titre de l'atelier 8). Si immergé dans l'inquiétude que souvent le problème de statut ne peut être appréhendé dans son ensemble. Il préoccupe parfois plus les administrateurs pris avec les problèmes de planifier les surplus d'enseignants sans faire augmenter les coûts d'enseignement aux adultes (Atelier 8). Ce qui fait que ce problème de statut de FA a volontairement été laissé dans l'ombre (Atelier 7).

Pour sortir de l'ombre, un consensus semble exister pour travailler à la création d'un statut professionnel:

- besoins d'un statut professionnel innovateur et différenciateur (Atelier 9);

- "essayer par tous les moyens de se faire reconnaître un statut par l'administration locale et provinciale" (Atelier 17);

. promouvoir l'amélioration du statut (Atelier 18);

. ce sont les responsables de programme de la Faculté de l'éducation permanente (Atelier 7) qui vont les plus loin dans ce sens en proposant la création à l'Université de Montréal d'un nouveau statut différent de celui d'enseignant, de cadre et de professionnel.

"ATTENDU"

- Que l'atelier a constater que la qualité de la formation académique et la pertinence de l'expérience professionnelle des responsables à la FEP favorisaient l'excellence de la formation des adultes à l'Université de Montréal

- Que la description des fonctions du responsable de programme (cf. formule d'affichage de poste) confirme l'existence de fonctions éducatives autres que celles de l'enseignement et de la recherche, soit:

. planifier, organiser, coordonner, évaluer des activités pédagogiques créditées,

. animer des comités de travail et des comités pédagogiques,

. conseiller des étudiants adultes dans un cheminement éducatif,

. évaluer des besoins nouveaux en vue de la mise sur pied d'activités éducatives pour adultes,

- évaluer les moyens d'enseignement, mettre en place les correctifs requis et au besoin en suggérer de nouveaux,

- assurer les liens nécessaires avec le milieu concerné.

- Que les responsables de programme sont les principaux artisans du mandat de la FEP

... Il est proposé que soit créé à l'Université de Montréal un nouveau statut, différent de celui d'enseignant, de cadre et de professionnel; ce statut étant défini spécifiquement par les fonctions éducatives du responsable de programme.

Cette proposition détaillée concrétise la liaison étroite entre le rôle et le statut: un statut sans réalité opérationnelle précise est un cadre vide, mais une réalité opérationnelle sans statut précis est une excroissance institutionnelle, une innovation appelée à disparaître.

4.32 LE CONTEXTE DE PROFESSIONNALISATION-DEPROFESSIONNALISATION

Deux ateliers, le 12 et le 21, ont spécifiquement travaillé le difficile problème de la professionnalisation que pose nécessairement une reconnaissance sociale plus grande des rôles de FA. Le rejet unanime d'une corporation (Atelier 12) fait aussi parler de déprofessionnalisation. Qu'est-il sorti de l'étude de ce contexte de professionnalisation-déprofessionnalisation qui entoure le développement du rôle et du statut du FA?

Pourquoi sent-on le besoin de se professionnaliser, demande d'entrée de jeu l'atelier 21?

> "Ce besoin semble correspondre à l'étape actuelle de l'histoire de la profession au Québec, ainsi qu'à des besoins urgents de donner un statut pour assurer sécurité et stabilité d'emploi à plusieurs qui sont menacés ou qui sont considérés comme marginaux sur le plan professionnel... Certains éléments très dynamiques sont coincés parce que des professeurs du régulier possédant plus d'ancienneté prennent leur poste". (Atelier 21)

D'autre part, il existe une fatigue de l'amateurisme (Atelier 20) et les formateurs d'adultes exercent une "profession unique en son genre: par le profil d'entrée, par le champ d'intervention, par les fonctions, par le mode d'intervention" (Atelier 12).

Il faut donc se professionnaliser, c'est-à-dire:

- "définir le type de compétence et son champ d'application;
- définir le type de formation exigée;
- se spécialiser" (Atelier 12).

Cependant, la professionnalisation comme la syndicalisation comporte de sérieux inconvénients, continue l'atelier 21: elle risque souvent en donnant sécurité et stabilité, de saper le dynamisme et la créativité dont on est forcé de faire montre quand on ne les a pas. Que faire? Introduire des éléments de déprofessionnalisation des modèles dominants actuels, c'est-à-dire "éviter le piège de la spécialisation; garder un système ouvert; éviter de créer une dépendance professionnelle". (Atelier 12).

"Il faudrait que le professionnalisme soit un jour synonyme de sécurisation (abandon fréquent de bons éléments en raison de l'instabilité) contre le corporatisme qui est synonyme de chasse-gardée" (Atelier 12).

Pour construire ce modèle professionnel ouvert, les propositions suivantes sont faites:

1. "mise en place d'une association québécoise des FA (cf. partie suivante);

2. faire pression sur la Commission sur l'éducation des adultes;

3. créer une unité spéciale d'accréditation syndicale des FA;

4. prévoir dans chaque maison de formation des structures d'encadrement et de support aux FA pour améliorer la qualité des interventions" (Atelier 21).

L'atelier 12 ajoute:

1. "que les organismes et les formateurs donnent une formation d'éducateurs d'adultes à leurs enseignants;

2. être plus exigeant sur la formation et la préparation de formateurs d'adultes;

3. chacun doit essayer de se définir comme FA".

4.33 LA FORMATION

C'est dans ce contexte de professionnalisation-déprofessionnalisation que tout ce qui concerne la formation du FA prend un sens socio-professionnel important.

L'atelier 8 de Sagamie est le plus explicite: "Le certificat en andragogie est une lueur d'espoir de professionnalisation".

Mais le lien est aussi présent dans les recommandations concernant la formation dans les autres ateliers:

- Pour les Commissions scolaires

  "Provoquer la réflexion sur la philosophie de l'éducation des adultes pour aboutir à une définition collective qui animerait les projets concrets de chaque centre" (Atelier 1).

  "Que la formation soit centrée sur la réalité plutôt que sur la discipline ou le format" (Atelier 1).

  "Mise en place de formation en "industrie" pour ceux qui ont besoin d'actualisation" (Atelier 10).

  "Les formateurs d'adultes en formation professionnelle veulent un accès plus facile de la part des universités" (Atelier 15).

  "Favoriser le perfectionnement continu des FA en les informant des possibilités existantes et en élaborant des programmes créditables en fonction de leurs besoins et de ceux du milieu, tout en mettant à leur disposition les compensations monétaires nécessaires" (Atelier 16).

"Nous déplorons la carence de formation offerte aux formateurs à temps partiel. Nous reconnaissons la formation donnée par l'équipe d'aide au développement au socio-culturel. Celle-ci est payée, cependant non créditée" (Atelier 16).

- Pour les Cegeps

"Former des formateurs:

a) en ayant des conseillers andragogiques auprès des professeurs;

b) en trouvant les besoins de formation, pour cela, appliquer la théorie des besoins en formation sur mesure;

c) en leur donnant un sentiment d'appartenance" (Atelier 17 - 5 et 10).

- Pour les Universités

Les vertus de la "coïncitude" seraient bonnes pour interrelier formation et développement professionnel:

"Peut-être que finalement, on ne fonctionne bien que coïncé. Si on n'est pas coïncé mais trop à l'aise, c'est qu'on est normé, normalisé jusqu'au cou! L'état de déséquilibre est vie et fertile. Le FA est au fond un apprenant permanent, c'est-à-dire qu'il accepte le processus de rééquilibre comme un état de développement, de croissance, de changement" (Atelier 6).

Enfin, l'atelier 9 sur la formation du formateur d'adultes propose:

. "que les universités travaillent ensemble avec les problèmes du milieu (pas de chicane)";

. "que la DGEA crée un groupe de travail avec les universités, les formateurs, les syndicats, les administrateurs et autres intervenants";

. "qu'un centre inter-université de documentation des travaux des étudiants soit créé";

. "que les portes soient ouvertes à tous les niveaux: ministère, CSR, universités, cegeps et autres...".

Il est certain que pour un groupe professionnel émergent, la formation représente un élément central de professionnalisation tant pour s'identifier, se qualifier, améliorer sa pratique, constituer un corps de connaissance spécifique et profiter de l'expérience des autres. Mais pour une professionnalisation ouverte, cette formation elle-même doit être ouverte. La construction des deux est interreliée.

4.34 LA SYNDICALISATION

"Créer une unité spéciale d'accrédition syndicale pour les FA", venons-nous de voir comme proposition pour une professionnalisation. Pour l'acquisition d'un plus fort pouvoir professionnel, syndicalisation et professionnalisation sont donc liées. L'atelier 22 a travaillé spécifiquement la syndicalisation, problème traité aussi dans beaucoup d'autres ateliers.

- Le portrait de la situation est plutôt noir:

"L'information syndicale est inexistante. Par contre existe une grande apathie, tant du côté des syndicats que de celui du FA, vu comme égocentrique, préoccupé de sa situation personnelle ou au contraire ne s'occupant pas de ses affaires. Donc contact difficile et renseignement pas accessible (Atelier 8). Le FA se sent incompris des syndicats autant que des patrons" (Atelier 20).

"Rien n'existe à part la cotisation. Frustations face aux syndicats...

1) Les grands problèmes semblent se situer aux niveaux des temps partiel:

   - ne se sentent pas reconnus, ni par le syndicat, ni par les employeurs.
   - insécurité d'emploi - conditions de salaire déficientes,
   - absence d'information adéquate,
   - pouvoir nul,
   - peur du bumping,
   - isolement,
   - non reconnaissance de l'ancienneté.

2) Même chez les temps plein, le rôle du FA semble peu reconnu ou a été reconnu suite à des luttes de leaders locaux (Atelier 22).

La noirceur de la situation serait donc à atténuer suivant les endroits mais la couleur générale est plutôt grise, lourde de contencieux.

Parmi les orientations qui se dessinent pour l'amélioration des rapports, sont mentionnés:

- un comité de la CEQ qui regroupe des personnes de tous les milieux pour sensibiliser la CEQ aux réalités des éducateurs d'adultes et véhiculer de l'information dans les deux sens.

  (Atelier 20)

- des regroupements d'éducateurs d'adultes à l'intérieur des centrales syndicales (Atelier 22).

- des "forçages" de porte dans les unités locales (ex: avoir un représentant d'éducateurs d'adultes à l'exécutif syndical; réunir les éducateurs d'adultes dans un milieu pour exiger de l'information et de l'aide (Atelier 22).

Enfin, deux propositions se dégagent:

1) que les centrales syndicales (CEQ, CSN) réunissent les éducateurs d'adultes au niveau national (Québec) pour s'entendre sur les modes de reconnaissance de ces éducateurs, leur participation (à la vie syndicale et professionnelle) et le niveau de pouvoir qu'on leur reconnaît dans les centrales;

2) que les membres de ce colloque voient à ce qu'une étude soit faite sur les possibilités d'accréditation syndicale particulière aux FA et ce le plus tôt possible.

(Atelier 22)

4.4

"LE PROJET D'ASSOCIATION"

En soi, la simple tenue de cette première rencontre, avons-nous dit, est un indicateur de l'existence d'intérêts communs parmi les formateurs d'adultes par delà les différentes divisions scolaires, professionnelles, institutionnelles et régionales qui les isolent et qui entravent l'émergence d'une conscience collective. L'ambiance et la production des ateliers de travail sur les différents points résumés ici sont un autre indice important des possibilités de travail en commun. Enfin, ce qui est ressorti de nombreux ateliers et à l'unanimité lors de la plénière finale, c'est la volonté d'un regroupement plus permanent pour continuer à travailler les différents points soulevés. C'est ce projet d'association que résume cette dernière partie de la synthèse. Ce projet ressort explicitement dans plus du tiers des ateliers (8 sur 22), soit sous la forme d'une idée, soit sous une forme plus élaborée en précisant certains éléments.

4.41 L'IDEE

L'idée d'une association ressort dans 5 ateliers comme instrument collectif pour continuer de travailler les problèmes traités:

- l'atelier 18 (Universités) la formule comme un voeu (pas pieux, espérons-le) "que l'on jette les bases d'une association";

- les ateliers 10 et 17 la voient comme un instrument pour travailler les problèmes de l'emploi. "Mise en place d'un type d'association en vue d'obtenir une certaine sécurité d'emploi pour chargés de cours à l'éducation des adultes" (Atelier 10). "Mettre en place un type d'association en vue d'obtenir une certaine sécurité d'emploi" (Atelier 17);

- l'atelier 9 la mentionne liée à la formation. "Que les intervenants doivent s'unir (association-syndicat)";

- enfin, l'atelier 2 lui donne une dimension plus sociale que professionnelle. "Que les agents d'éducation des adultes s'immiscent et s'organisent dans une association qui se caractérise moins par des facteurs de professionnalisation et de syndicalisation que par des facteurs de changement social".

4.42 LES PREMIERES PRECISIONS

Trois ateliers ont été plus loin et ont formulé des précisions en termes de composition et de mandat.

- L'atelier 1 (Outaouais) insiste sur les buts (6)

  "On propose la formation d'un Comité d'études sur la possibilité de créer une association de formateurs d'adultes".

. BUTS

1) se connaître;

2) partager ses problèmes;

3) se donner une force collective différente de celle qui existe déjà;

4) donner de la formation;

5) trouver une personne qui prendrait l'information pédagogique en charge

   - aller chercher des subventions

   - trouver où est la formation qu'on peut offrir

6) étudier des critères de situation pour les FA...

- L'atelier 12 en explicitant le mandat, précise la composition de cette association et les principes directeurs

"Mise en place d'une association québécoise des formateurs d'adultes"

. qui regrouperait administrateurs et enseignants;

. dont le mandat pourrait être:

- définir le rôle de FA,

- réunir annuellement les FA.

- définir le type de compétence pour être FA,

- consolider le prestige du FA (professionnalisation),

- faire des recommandations à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes

. principes directeurs:

- ne pas laisser la Commission décider à notre place,

- rejet unanime d'une corporation.

• De même l'atelier 20 aborde la composition, le mandat et les objectifs

"Consensus sur l'opportunité de former un regroupement de FA de tous les milieux (scolaire et autres)".

. par un noyau de comité fourni par l'atelier, avec ouverture à toute autre personne désireuse de travailler dans ce comité;

. regroupe les pigistes et permanents dans tous les milieux institutionnels et autres;

. objectif:

1) défense et promotion du FA dans son rôle et statut.

· projets et mandats:

2) faire le point de la situation du FA;

3) préparer des représentations à la Commission Jean;

4) dialoguer avec les syndicats;

5) discuter avec les administrateurs et services.

4.43 LE PREMIER PORTRAIT DE L'ASSOCIATION

De ces premières précisions, le portrait suivant de l'association peut être dressé:

- Deux compositions possibles

  · réduite au milieu scolaire et regroupant administrateurs et enseignants (Atelier 12),

  · ouverte à tous les milieux, aux pigistes et permanents.

Un vote en plénière a mis pratiquement l'assemblée dos à dos sur ces 2 compositions.

Pourtant, cette même assemblée était constituée à plus de 95% de personnes du milieu scolaire. L'entente qui a été faite alors et qui semblait recevoir l'assentiment général peut se formuler de la façon suivante:

COMPTE TENU du fait que les participants appartiennent au milieu scolaire,

COMPTE TENU du fait que nous ne pouvons juger des besoins de regroupement des formateurs d'adultes dans les autres milieux,

COMPTE TENU du fait qu'il existe déjà deux associations pour la formation en milieu d'entreprise,

COMPTE TENU du fait que nous voulons trouver des modèles ouverts dans notre profession.

... L'association devrait être conçue sur un modèle ouvert permettant à court terme aux formateurs d'adultes en milieu scolaire d'exister comme entité collective et à moyen et long terme de s'associer aux autres.

- Un mandat en 4 points

Les précisions concernant les buts, objectifs et mandat apportés par les 3 ateliers peuvent se regrouper en 4 points:

1) se donner une force collective (1^3)*, c'est-à-dire se connaître (1^1), partager ses problèmes (1^2) réunir annuellement les FA (12^2). Premier but évident d'une association à la base des autres.

(*) Le nombre se rapporte au numéro de l'atelier.
L'exposant à l'objectif ou aux projets et mandats de l'atelier 20 mentionnés plus haut (voir les deux pages précédentes).

2) <u>défendre et promouvoir le FA dans son rôle et statut</u> (20^1), ce qui veut dire faire le point sur la situation du FA (20^2), élucider les critères de sélection des FA (16), définir le rôle de FA (12^1), définir le type de compétence pour être FA (12^3), consolider le prestige du FA (12^4).

3) <u>donner de la formation</u> (1^4) <u>et de l'information</u> (1^5).

4) <u>et enfin faire des représentations</u>

- aux syndicats (20^4)
- aux administrations et services (20^5)
- à la Commission Jean (12^5 , 20^3).

• <u>Préparation d'un congrès de fondation</u>

A la plénière, le comité d'organisation des journées d'étude a été mandaté pour travailler à la préparation du congrès de fondation en s'adjoignant le noyau de personnes intéressées (Atelier 20). Lors d'une rencontre le 27 juin, la stratégie suivante a été esquissée:

. en septembre, profiter du lancement du rapport des journées d'étude pour constituer des sous-groupes régionaux travaillant ce projet d'association: définition des objectifs et recrutement des membres;

. en décembre, rencontre des organisateurs pour arrêter les objectifs de l'association;

. au printemps 81, congrès de fondation.

CONCLUSION

"Le formateur d'adultes est aux prises avec toutes les difficultés d'un homme-frontière: marginalité professionnelle, multiples allégeances, éloignement des centres de décision, super-expertise exigée, positionnement difficile par rapport aux autres professionnels. Ces difficultés sont-elles seulement conjoncturelles, liées à la jeunesse de ces rôles et vont-elles disparaître par une institutionnalisation rapide sous le statut d'enseignant? Ou ces difficultés sont-elles structurelles, liées à la nature du rôle lui-même, qui serait plus un rôle d'homme orchestre des différents acteurs impliqués dans le procès de formation, qu'un rôle lié à la simple transmission d'un savoir comme celui d'enseignant?" (1)

La question peut peut-être encore se poser dans ces termes. Mais le regroupement, la conscientisation et la prise en main collective que ces journées d'étude ont provoqués chez les FA sont autant d'éléments qui tendent à la rendre caduque, dépassée. Rien n'est acquis cependant, ce n'est sans doute même que le début de combats collectifs... aux frontières de multiples enlisements. Mais c'est parti!

---

1. G. Pineau, les combats aux frontières des organisations, Montréal, Ed. Sciences et culture, 1980, p. 211

LA TABLE RONDE

LE FORMATEUR D'ADULTES

DANS LE QUEBEC DE DEMAIN

ANIMATEUR

- *Guy Beaugrand-Champagne*

PARTICIPANTS

• *Paul Bélanger*	Directeur de l'ICES
• *Roland Bélanger*	Directeur, recherche et développement DGEA, MEQ
• *Hélène Boileau*	Représentante de la FNEQ
• *Madeleine Laliberté*	Représentante de la CEQ
• *Claude Touchette*	Directeur de la section d'andragogie Université de Montréal

"PREMIER EXPOSE"

Par Paul Bélanger

Je voudrais faire, en désordre, quatre remarques. Peut-être y en aura-t-il une cinquième qui s'y ajoutera.

La première, c'est au sujet de ce qu'on a entendu dans la plénière sur l'insécurité, le problème de la reconnaissance de l'ancienneté, de la marginalité des formateurs d'adultes, de perte possible d'emploi, etc.

Moi, ce qui me frappe dans ce que vous dites, c'est que s'y reflette d'abord votre situation, ce qui est terriblement important, mais aussi la situation de l'ensemble de l'éducation des adultes au Québec.

Après presque 15 ans de développement, je parle de l'éducation des adultes du secteur public, puisque l'éducation volontaire des adultes était déjà, à l'époque, de l'ordre du bon temps sous le régime français, l'avenir de l'éducation des adultes, comme un secteur spécifique, comme un secteur qui est porteur d'innovation, n'est pas assuré. En d'autres termes, ce que vous vivez individuellement à travers vos pos-

tes, institutionnellement, sur l'ensemble de l'éducation des adultes, nous le vivons. Le problème de l intégration, le problème de transférer l'éducation des adultes comme secteur spécifique en simple extension de la formation initiale pour permettre d'intégrer les adultes dans la production régulière des institutions, etc., cela m'apparaît un seul et même problème.

Ce qui veut dire que par rapport à l'avenir de l'éducation des adultes, il faut réfléchir dans le même sens.

Le deuxième problème, c'est la conjoncture actuelle de l'éducation des adultes par rapport à l'avenir. Nous savons que près de 2/3 des budgets de l'éducation publique des adultes au Québec vient du fédéral. Or, il n'est pas du tout évident que, lorsque le fédéral laissera, oui ou non, tomber l'éducation des adultes aux mains des provinces, il va aussi passer le "pognon" qui va avec. Et ça c'est terriblement important car, pour ceux qui sont dans les secteurs publics de l'éducation des adultes, ça peut signifier une baisse très importante de budget dans les prochaines années. Ca peut signifier que l'éducation des adultes peut diminuer de moitié son volume d'activité. Ce n'est pas une perspective très réjouissante mais c'est une perspective extrêmement importante.

La troisième remarque porte sur le statut de formateur d'adultes. Pour moi, il faut faire une comparaison, et elle est stricte, entre le monde du journalisme et le monde de l'éducation des adultes. S'il fallait que la seule porte d'entrée au journalisme soit les écoles de journalisme, ça ferait un journalisme qui ne serait peut-être pas aussi créateur qu'il devrait l'être; je n'ai pas dit qu'il l'est, j'ai dit

qu'il devrait l'être. Là dessus, qu'il y ait des écoles de journalisme, c'est terriblement important mais qu'il y ait d'autres voies d'entrée dans ce domaine là, c'est aussi terriblement important. Je pense qu'il faut distinguer entre le statut du formateur d'adultes et les voies d'entrée en éducation des adultes. L'éducation des adultes de demain devrait demeurer un secteur, je parle ici de la voie d'entrée, qui puisse permettre à un "paquet" d'hommes et de femmes d'y entrer par la voie de disciplines diverses, par la voie d'expériences non disciplinées diverses. En même temps, le problème de statut se pose, mais il faut le distinguer. L'éducation des adultes est en train de diversifier la tâche d'enseignement au Québec. L'amont et l'aval de l'enseignement immédiat devient des tâches spécifiques maintenant à l'éducation des adultes; on appelle ça conseiller, programmeur, évaluateur, responsable de programmes; on appelle ça de toute sorte de façons, peu importe, le fait que l'on donne plusieurs noms, ça signifie bien que ce secteur là bouge. Mais, il faut effectivement donner à ces hommes et à ces femmes, un statut, et ce statut, l'expérience nous montre que c'est par la voie syndicale qu'il se donne de façon la plus sûre. Evidemment, il faut que les conditions de travail, les conditions de salaire soient assurés pour les hommes et les femmes qui sont dans l'éducation des adultes. Mais c'est un problème différent de celui de la voie professionnelle d'entrée en éducation des adultes.

Ma quatrième remarque est une interrogation par rapport au statut de l'éducation des adultes de demain. L'éducation des adultes de demain, ce n'est pas seulement la possibilité pour les adultes de s'inscrire à des cours donnés le jour ou à des cours de jour donnés le soir. C'est la possibilité d'utiliser dans des modèles extrêmenent diversifiés les ressources publiques d'éducation qu'on a au Québec; je parle toujours de l'éducation des adultes institutionnelle. Dans ce cas,

il faut diversifier les formes d'activité d'éducation des adultes, les formes d'utilisation des ressources et donc, permettre aussi que, à l'intérieur même du monde syndical de l'éducation, on diversifie aussi les tâches syndiquées de l'éducation. Tout comme dans une institution, il y a des tâches différentes d'enseignement et de conseiller pédagogique, il faut aussi permettre dans le syndicalisme une distinction de tâche entre les enseignements de jour de formation créditée et les différentes tâches nouvelles qui émergent dans le monde de l'éducation des adultes.

Ma dernière remarque est la suivante: pour moi, le développement de l'éducation des adultes est un développement de type dialectique. C'est-à-dire qu'il faut que l'éducation des adultes demeure une force antistatique, c'est-à-dire une force de transformation de la formation initiale. Or, le danger c'est que l'anti-thèse est en train de se faire "bouffer" par la thèse. Le danger est que l'éducation des adultes est en train de devenir tranquillement extrêmement semblable, intégrée et institutionnalisée dans l'école régulière. Il faut maintenir la spécificité de l'éducation des adultes dans ses formes diverses d'apprentissage, dans sa recherche d'autonomisation de l'apprentissage, dans sa recherche de lier l'apprentissage à des actions collectives, etc. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas faire cela dans la formation initiale, au contraire. Cependant, cela ne pourra se développer en formation initiale qu'en autant que l'éducation des adultes sera un secteur fort où de nouveaux projets éducatifs larges pourront se développer au lieu de ces projets de formation technique extrêmement étroite que le patronat veut nous servir. Il faut que ces projets larges puissent se développer dans la zone autonome qu'est l'éducation des adultes.

"COMMENTAIRES"

Par Guy Beaugrand-Champagne

La dernière remarque de Paul Bélanger me rappelle un petit aspect du développement historique de l'éducation des adultes: jusqu'au début des années '60, les éducateurs d'adultes, dans la mesure où ça existaient, se retrouvaient dans des associations à caractère volontaire. C'était une activité associationniste; il n'y en avait pas dans les institutions d'enseignement. Et c'est sur une recommandation de l'ICEA qui regroupait ces gens-là qu'on s'est dit que pour combler le "vacuum" qu'il y avait dans le milieu institutionnel, il y aurait peut-être moyen de se doter d'une petite direction générale de l'éducation des adultes dans notre nouveau ministère de l'éducation. On se l'est donné, sauf qu'on a mis tous les oeufs dans le même panier, on a "bouffé" tous les budgets de ce côté là et on a écraser les éducateurs d'adultes dans le milieu volontaire et la tendance est à la scolarisation de l'éducation des adultes. Quand vous prenez des précautions quant à la professionnalisation ou la non-professionnalisation de votre future association, pensez que normalement vous n'êtes pas les seuls dans le champ et que vous devriez être des ressources pour les autres qui sont en train de ne plus exister.

"DEUXIEME EXPOSE"

Par Claude Touchette

Je ne parle pas en tant qu'universitaire, mais bien en tant qu'éducateur d'adultes ayant travaillé dans le domaine, avant les années '60 et ayant assisté à ce qui s'est développé par la suite. Quand on parle de l'éducation des adultes dans le milieu québécois de demain, je crois qu'il va être comme aujourd'hui. Il faut essayer de situer la part des institutions scolaires dans ce monde de changements recherché par des individus ou des sous-collectivités ou des collectivités de notre milieu. J'espère que ce que je vais vous dire là ne vous empêchera pas de créer votre association, mais je pense qu'il faut voir les limites de l'endroit où nous nous situons, nous qui travaillons dans les institutions. Je crois que l'aide que nous apportons aux changements et aux apprentissages chez les adultes ne recouvre à peu près que 5% des changements et des apprentissages recherchés par les adultes actuellement dans notre milieu. Et je crois que ceci ne changera pas non plus dans l'avenir. Vous avez l'immense majorité des autodidactes; nous en sommes tous. Même ceux qu'on appelle, avec condescendance parfois, des analphabètes fonctionnels, sont meilleurs que nous-autres comme autodidactes. Vous avez des milliers et des

milliers de groupes anonymes, qui se groupent ensemble pour apprendre quelque chose ou pour changer quelque chose. Vous avez tous ces groupes populaires, qui naissent un peu partout, qui veulent changer des choses. Vous avez toutes les associations volontaires qui malheureusement en éducation des adultes ont subis une éclipse, après l'institutionnalisation de l'éducation des adultes, mais qui maintenant relèvent la tête. Vous avez toutes les associations de travail, les syndicats qui eux aussi ont connu une éclipse au moment des changements de valeurs dans notre milieu et au moment de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes, mais qui heureusement maintenant, reviennent à leurs fonctions de recherche d'un changement plus systématique et plus rapide pour leurs membres et pour la société. Vous avez tout le monde du travail lui-même et les associations professionnelles ou de métier. Dans ce monde-là, vous avez toutes les autres institutions dont l'objet premier n'est pas l'éducation mais qui découvrent actuellement leur rôle social dans le changement (les CLSC, les bibliothèques, les églises, etc.). Vous avez enfin, cette toute petite portion, dans le 100% des apprentissages ou des changements recherchés par les adultes, qui représente les écoles.

Votre réunion d'aujourd'hui est la première à mon avis, regroupant des éducateurs d'adultes, qui directement font affaire et interviennent au niveau de la relation d'aide à l'apprentissage. Vous venez de différentes régions à travers le Québec; je pense que ceci est un signe d'espoir. Les écoles et nos institutions qui ont fait de l'éducation des adultes jusqu'à date, ne savaient pas dans quoi elles s'embarquaient. On nous a peut-être traité un peu comme un dispensaire, une chose d'ajouter, avec un personnel si possible à temps partiel, où il fallait cumuler des plein temps, année après année, avec des conditions de travail différentes de celles du personnel plus noble et plus régulier. Vous êtes en train, aujourd'hui, de vous affirmer comme éducateur d'adultes. Vous y travaillez. Etant venu à

l'éducation des adultes par accident , vous avez tous décrit, en éducation des adultes, la voie d'entrée dans la profession. On faisait tout autre chose, et tout à coup, on a commencé à s'occuper de l'éducation des adultes. Et maintenant vous vous affirmez, moi je m'affirme, éducateur d'adultes. Ce faisant, nous questionnons aussi nos institutions et nous disons aux écoles publiques, aux collèges, aux universités que leur rôle, ce n'est pas seulement l'éducation des jeunes, c'est aussi l'éducation des adultes; et dans l'éducation des adultes, ce n'est pas seulement l'éducation scolaire, c'est aussi les services à la collectivité. Il faut que l'école et nos institutions se mettent au service de l'ensemble de la population de nos milieux et collaborent aussi avec tous les autres organismes de l'éducation des adultes dont j'ai fait mention tantôt. Je pense que, au même moment où vous vous regroupez et venez vous affirmer comme éducateur d'adultes, car ça existe les éducateurs d'adutles au Québec, au même moment vous dites à nos institutions: "Cessez d'être seulement des centres d'enseignement pour une population tout à fait particulière. Devenez des centres d'apprentissage et d'aide au changement pour l'ensemble de la collectivité". Ceci m'apparaît très fort. Ce faisant, vous allez poser la même question à vos organismes syndicaux. Ce faisant aussi, vous allez poser la même question aux organismes qui ont fait leur "boulot", qui ont fait leur travail, et grâce auxquels nous sommes ici. Ces organismes, ce sont ceux qui représentaient, avec une voie plus large, l'éducation des adultes dans notre milieu, et là je fais appel à l'Institut canadien de l'éducation des adultes. Vous êtes des éducateurs d'adultes et vous demandez votre place à l'intérieur d'organismes comme ceux-là. Je pense qu'il est heureux que vous demandiez cette place en tant qu'éducateur d'adultes et non en tant que représentant d'institutions ou d'associations. Cela montre aussi l'évolution de

l'éducation des adultes dans notre milieu.

Ce faisant aussi, et au moment où il y a une Commission d'enquête qui va probabablement prendre une toute autre allure que la Commission Rand ou que la Commission Parent, vous allez pouvoir vous affirmer comme éducateur d'adultes et poser des questions aux pouvoirs (pouvoir politique, pouvoir idéologique, pouvoir économique), en vue de réaffirmer ce phénomène de l'éducation des adultes: de la naissance à la mort, il y a des gens qui veulent apprendre, qui veulent changer plus vite et plus systématiquement. Qu'on reconnaisse ce phénomène là et qu'on l'aide, sans trop le structurer et sans trop le diriger, afin de permettre une critique continue du milieu et favoriser un changement continu du milieu. Et je pense que vous êtes des artisans puisque l'éducateur d'adultes, c'est quelqu'un qui aide au changement.

Pour ce qui est de la profession, cela fait onze ans que je m'occupe de formation: aider à des éducateurs d'adultes à se perfectionner. Je parle pour moi et je parle pour mes collègues. Jusqu'à date, nous n'avons jamais eu l'intention de créer un climat au Québec qui demanderait des diplômes pour entrer dans la profession. Nous ne sommes pas considéré comme un groupe de pré-formation ou de formation, nous sommes considéré comme un groupe qui aide les éducateurs d'adultes venant de tous les milieux à se perfectionner et à les aider à trouver le perfectionnement qu'ils voulaient. Je trouverais malheureux si on établissait, à ce moment-ci, dans ce domaine, les diplômes pré-requis pour entrer dans la profession.

"TROISIEME EXPOSE"

Par Madeleine Laliberté

A propos de notre spécificité: je tiens à mentionner d'abord que je suis à l'éducation des adultes à temps plein, depuis plusieurs années, et c'est sur notre spécificité par rapport à l'ensemble du monde de l'éducation dont je voudrais parler.

Ce que je veux rappeler, c'est que la masse du régulier c'est une mosaïque d'autant de spécificités et vous amener à constater que tout ce gros groupe des 70 000 ou 75 000 dont on parle, c'est finalement des professeurs qui sont à l'élémentaire, des gens qui font de l'éducation des âges les plus tendres de la vie jusqu'à l'âge adulte, ou là, nous, finalement on embarque. A l'intérieur de ce bloc du régulier, des gens se sont battus pour conserver leur spécificité et ne se sont pas noyés. Si on prend le temps de regarder ce bloc là, on voit des gens qui ne font pas nécessairement les mêmes tâches, qui ne s'adressent pas nécessairement à la même clientèle, n'utilisent pas les mêmes méthodes pédagogiques, et pourtant, on les trouve forts maintenant, et je pense que précisément c'est qu'ils se sont regroupés tout en acceptant leur spécificité propre à chacun mais en trouvant aussi tout ce qui

les reliait en tant que travailleurs du monde de l'éducation et que leur force, ils l'ont tirée de là.

Un autre petit constat sur la situation actuelle: je pense qu'il y a beaucoup de méconnaissance et d'ignorance de part et d autre. Nous de l'éducation des adultes et de la mosaïque du régulier, on est dans un temps où on a l'impression qu'il faut absolument s'opposer, qu'on va se "manger" les uns les autres. On a peur de se rapprocher des autres parce qu'on va se faire "bouffer"; c'est une peur qui faudrait cesser d'avoir, ou en tout cas d'aller voir de plus près avant de commencer à avoir peur.

Mes espoirs pour l'avenir, c'est que justement on passe par-dessus cette peur là. Je relie l'avenir de l'éducation des adultes à des questions de budget; bien sûr, l'argent est partout, mais aussi à une éducation des adultes de qualité et qui a des chances de survie et de développement. L'éducation des adultes est très handicapée si on reste dans la situation actuelle de reprendre ou de retrouver nos emplois, de mettre toutes nos énergies finalement soit à courir d'un organisme à l'autre pour avoir quelques heures de travail ou à parler, à parler, à parler... ou à rechercher entre nous les moyens de se donner une certaine sécurité d'emploi.

Alors pour moi, l'avenir de l'éducation des adultes, c'est de lui donner des chances de se développer, de travailler à se donner de la sécurité d'emploi, à utiliser ce qui est déjà en place, à oeuvrer à l'intérieur, de se servir des énergies qui sont très fortes actuellement et de la conjoncture qui est là. Il y a une Commission d'en-

quête qui va se prononcer sur une politique d'éducation des adultes ces mois-ci. Ce n'est pas d'ici 18 à 24 mois qu'il faut être prêt, c'est tout de suite. Alors si on ne veut pas manquer le bateau, il faut dès maintenant cesser d'avoir peur. Il faut s'approprier les structures qui sont déjà en place, et là je pense aux syndicats locaux et à la CEQ. Il faut aller voir avant d'avoir peur.

"QUATRIEME EXPOSE"

Par Roland Bélanger

La fonction d'un fonctionnaire est souvent vue comme étant celle de récupérer tout ce qui va se dire de généreux ou de moins généreux pour pouvoir ensuite le traiter à sa façon. Je vais essayer de ne pas faire cela, quoique vivant dans un appareil gouvernemental, on se laisse influencer, même si on veut influencer.

Je pense que le rôle et le statut du formateur d'adultes de demain se joueront sensiblement dans les mêmes courants que ceux du formateur d'adultes d'hier; un hier plus lointain ou un hier plus proche.

Je vais faire abstraction du temps où l'éducation des adultes consistait davantage en associations volontaires. Ce n'était d'ailleurs pas seulement l'éducation des adultes qui était entre les mains d'associations volontaires au Québec. Beaucoup de choses étaient entre les mains d'associations volontaires.

Je pars du moment où l'état a décidé de mettre la main à la tâche et où, sous un principe de rationnalité, il a essayé de mieux organiser le développement du Québec. Je regarde ce qui se passait à ce moment là, à partir de la réforme scolaire, au niveau de l'éducation des adultes. Une fois fondée la DGEA, on était bien conscient qu'il y avait principalement deux façons de faire en éducation des adultes. L'une d'elle consistait à continuer les anciennes façons de faire, c'est-à-dire un peu entachée par le milieu scolaire, un peu beaucoup entachée par des objectifs de scolarisation, de recyclage, etc. Il demeure cependant que l'état a permis, peut-être dans une politique de laisser-faire mais a quand même permis, que se déroulent de grandes opérations qui devaient montrer au public quels étaient vraiment les courants qui se voulaient les dynamiseurs du développement de l'éducation des adultes. Je fais ici référence à ce qu'on peut appeler l'opération "Départ Montréal". C'est à partir de cette opération que s'est élaborée, en vase clos presque, la notion de s'éduquant. Mais cette notion de s'éduquant a fait tache d'huile et je dirais que, dans un sens, elle a permis de développer des objectifs d'éducation permanente. C'est-à-dire qu'elle a donné une espèce de rationnalité à l'intégration des adultes à l'autre éducation, en disant que les éducations se transformant vont se rejoindre et par conséquent pourront s'intégrer.

Vous avez eu parallèlement à cette grande opération, "Opération Départ Montréal", une autre opération départ qu'on appelait "Opération Départ Province" et qui était une immense enquête-participation, pas faite par des fonctionnaires, mais qui était faite principalement par les gens du milieu qui devaient identifier les besoins et les ressources susceptibles d'alimenter le développement de l'éducation des adultes.

Tout de suite, on a un autre courant qui était véritablement le courant d'éducation des adultes tel que vécu dans les milieux où on essayait d'identifier exactement ce que voulaient les adultes de ces milieux là et d'identifier ce qu'on pouvait mettre à leur disposition pour les amener à développer leur milieu et se développer eux-même.

Il y avait aussi une autre opération expérimentale qui s'appelait: "Sésame". On pouvait distinguer dans Sésame deux éléments; il y avait le centre coopératif Sésame et l'action Sésame sur le plan de la formation des formateurs. Encore là, c'était une façon d'essayer de découvrir et d'essayer de former en même temps, selon les anciennes façons de faire en éducation. Et je crois que cette opération, qui a commencé au début de la DGEA, fait encore tache d'huile dans l'action de l'équipe d'aide au développement où on essaie de coller le plus strictement possible le perfectionnement des formateurs à leur situation de travail.

Si on regarde les années '70 à '80, on se dit que c'est la première fois qu'on se rencontre, les formateurs d'adutles ensemble! Mais vous vous rappelez certainement cette espèce d'opération qui essayait de définir le rôle du formateur d'adultes et qui a donnée lieu à un rapport après avoir entendu les différents groupes qui avaient exprimé le désir de s'exprimer. En '75, il y a eu un essai de définition du rôle de formateur d'adultes qui ressemble étrangement encore à la définition qu'on cherchait hier soir dans les différents ateliers et qui reflétait encore l'ambiguité que l'on vit et que vous avez vécu ce matin dans le désir de fonder une association. C'est que l'éducateur, est-ce un membre institutionnel "pogné" dans l'institution scolaire ou est-ce vraiment un agent social qui travaille parfois dans les institutions scolaires, parfois avec un groupe volontaire, parfois dans une

industrie, parfois simplement comme ressourde ad hoc. C'est quoi un formateur d'adultes? Encore là, dans la discussion qu'on a eu ce matin pour la formation, je dirais qu'on retrouve un peu les deux courants, c'est-à-dire le courant où l'institution veut garder le contrôle du développement de l'éducation des adultes et le courant où on oeuvre dans plusieurs milieux. Peut-être est-ce là qu'on retrouve vraiment l'élément dynamique de l'évolution de l'éducation des adultes. Ce ne sera peut-être pas seulement dans notre insécurité qu'on trouvera l'élément dynamique de l'évolution de l'éducation des adultes.

Je crois que c'est vraiment dans cette ouverture à toutes les formes d'éducation des adultes qu'on pourra se démarquer et se spécifier dans le type d'intervention que l'on veut faire.

C'est pour ça que je dis: le formateur d'adultes de demain, ce sera sensiblement le formateur d'adultes qui réussira à concilier ce qu'il peut recevoir dans les circuits plus formels de sa formation et ce qu'il doit recevoir nécessairement dans les dynamismes sociaux qui l'entourent. Si une de ces dimensions disparait, le formateur d'adultes sera un bon enseignant traditionnel. Mais si ces deux dimensions demeurent présentes, on pourra parler d'une spécificité du formateur d'adultes.

Je ne touche pas beaucoup à l'aspect statut du formateur d'adultes, j'imagine que les syndicats vont un jour nous forcer à y toucher davantage. Et ce sera une bonne chose car, assurément, à force de faire vivre l'insécurité aux gens tout en leur disant: "vous voyez, votre insécurité ça vous rend créateur, innovateur" (c'est le côté missionnaire du formateur d'adultes), à un moment donné, même

un missionnaire doit se rattacher à quelque chose de plus précis.

Aussi, je suis d'accord pour qu'un des grands soucis de l'association soit, après avoir bien structuré le rôle de l'éducateur d'adultes, d'asseoir ce rôle-là sur un statut qui en respectera l'exercice.

"CINQUIEME EXPOSE"

Par Hélène Boileau

Je voudrais d'abord dire que je trouve heureux que la problématique de l'éducation des adultes trouve un terrain de réflexion de plus en plus large et que les principaux intervenants de l'éducation des adultes se regroupent et réfléchissent sur la question de l'éducation aux adultes, du rôle des intervenants, de leur statut. C'est heureux pour le monde de l'éducation et c'est heureux pour le niveau social puisque l'éducateur d'adultes oeuvre auprès d'adultes, de gens qui, pour beaucoup, sont déjà sur le marché du travail et qui cherchent, lorsqu'ils reviennent en milieu scolaire (puisque la plupart d'entre vous oeuvre en milieu scolaire) soit à se perfectionner, soit à se recycler, mais qui cherchent aussi de nouveaux apprentissages et sur le plan individuel, de nouvelles perspectives.

C'est aussi heureux pour le monde syndical, puisque le monde syndical de l'enseignement, ayant pour rôle la défense de ses membres, a aussi pour rôle d'être un agent de changement social dans le milieu dans lequel il oeuvre, et pour ce faire, le monde syndical a besoin de la participation, des réflexions de ses membres. On ne peut pas, syndicalement, prendre une position sur l'enseignement, sur l'orga-

nisation scolaire, sur des objectifs de formation scolaire sans que ceux qu'on représente nous aient donné les orientations à défendre. Je trouve donc heureux qu'un tel colloque se tienne et que les principaux intervenants dans le monde de l'éducation aux adultes réfléchissent sur leur rôle et leur statut.

Pour ce qui est de la C.S.N., de la fédération nationale des enseignants québécois, les membres de la FNEQ se recrutent dans les CEGEPS. Nous n'avons pas de représentation au niveau élémentaire et secondaire public. Nos membres sont soit des CEGEPS, soit des Universités.

L'éducation aux adultes dans les CEGEPS a commencé très lentement et s'est développée principalement au niveau des matières académiques. Ca c'est au début, puisque les CEGEPS se sont développés en 1968 (pour faire un peu d'histoire) suite au rapport Parent qui a marqué la fin des collèges classiques. Les collèges sont nés d'une intégration de l'enseignement dit général et de l'enseignement professionnel. L'éducation des adultes a commencé assez lentement à s'implanger dans les CEGEPS. Depuis environ 5 ans, on note un essor grandiose de l'éducation aux adultes dans les CEGEPS. L'éducation aux adultes qui se réoriente vers des matières dites non académiques, vers de nouveaux champs, dont Paul Bélanger parlait tantôt, ouverture à la collectivité, réflexion et tentative de mise au service des groupes et des individus des ressources du collège. Cependant, ce n'est pas encore très développé. La majorité des services offerts par les services d'éducation aux adultes, dans les CEGEPS, sont à caractère académique.

Le rôle d'un syndicat, particulier de la FNEQ à cet égard, c'est de défendre, de revendiquer pour ses membres, des conditions d'emploi et de travail qui n'en fasse pas des travailleurs missionnaires mais des travailleurs avec une sécurité, avec un revenu décent, des travailleurs qui pourront s'impliquer dans le développement de l'éducation aux adultes mais avec des bases matérielles, des conditions de travail qui leurs permettent de penser aux questions qui se posent à eux en tant que formateurs d'adultes.

C'est vraiment des pas faits dans cette direction jusqu'à maintenant. On peut les qualifier de petits pas ou d'étapisme; c'est encore très peu. Il y a des problèmes au niveau de l'éducation des adultes: problèmes de financement, problèmes administratifs, problèmes simplement d'orientaiton politique du ministère de l'éducation en éducation des adultes. Il est heureux qu'il y ait une commission d'étude sur l'éducation des adultes qui devra siéger et donner les bases d'une politique en matière d'éducation aux adultes dans les mois qui viennent. La CSN devra intervenir dans cette commission-là sur le plan de l'éducation aux adultes qui devra respecter certains objectifs pour les travailleurs, pour les classes sociales qui ne sont pas généralement desservies par l'éducation et devra aussi intervenir sur le plan de conditions de travail adéquates pour ses membres.

A l'heure actuelle les gens qui ne sont pas à l'éducation des adultes en enseignement créditê ne sont couvert par aucune convention collective, bien qu'ils soient couverts par les unités d'accréditation. C'est un fait que nous déplorons, que nous trouvons inacceptable. Plus il y aura de réflexion, plus il y aura de discussion à l'intérieur des centrales syndicales, via la Commission d'étude, plus nous pourrons réussir à donner aux formateurs d'adultes des conditions de travail qui soient convenables et décentes.

"ECHANGES AVEC LES PARTICIPANTS"

Il y a une première impression qui me venait tout de suite en entendant les intervenants qui étaient au panel, dans le sens où il y avait pour moi deux discours: un discours qui s'orientait vers les formateurs d'adultes, les formateurs d'adultes dans le Québec de demain, et un autre qui portait sur le syndicat, où je me demandais si je n'écoutais pas un message commandité. Pour moi, ce matin, on avait mis sur pied ou sur une base assez concrète, une association des formateurs d'adultes qui voulaient s'occuper d'eux-autres même. Je me suis posé la question à savoir si tout à coup les syndicats venaient nous voir,nous regarder avec un petit esprit paternaliste pour venir enfin s'occuper de nous-autres puisque maintenant on a décidé d'occuper notre place.

Premièrement les syndicats ne viennent pas vous voir ce matin mais ont été conviés par les organisateurs, et deuxièmement, ce n'est pas ce matin que les syndicats ont décidé de s'occuper de vous-autres. Indépendamment de l'association dont vous parliez ce matin, les syndicats s'occupent de vous-autres, paternellement ou pas, depuis bien des années déjà. Il semblerait que ce soit fait paternellement, mais pour l'instant, des petits pas ont été faits, car il demeure que, il y a cinq ans, il n'y en avait pas de sécurité d'emploi à l'éducation des adultes du côté des formateurs d'adultes. Il y avait des cadres, il

y avait des conseillers, mais au niveau des éducateurs d'adultes, il n'y en avait pas. Depuis cinq ans, il y en a un peu plus et ça, même si ça ne vous fait pas plaisir, c'est grâce au travail des syndicats.

Il y a une grande partie des revendications qui ont été formulés ce matin, dans les ateliers, qui s'adressent aux syndicats, c'est clair: sécurité, permanence, formation reconnue et payée. C'est en bonne partie du domaine syndical et je pense que Paul Bélanger l'a souligné à sa façon ce matin. Mais ça, on l'a fait en atelier, on l'a fait différemment entre nous dans un espèce de fond de scène associationniste. Entre autres parce que, à mon avis, il y a eu effectivement un certain manque syndical ces dernières années. On payait mais on n'avait pas la protection (je n'aime pas ce mot là), on n'avait pas tout ce qu'implique et tout ce que peut impliquer le plan syndical, non seulement en terme de défense de droits mais aussi en terme de mobilisation sociale. L'éducation des adultes a été peu dynamisé par le syndicalisme, à mon avis à moi. Et là, ce que je souhaite, quand l'Association existera (parce qu'elle va exister) c'est que l'on entre en rapport avec les syndicats et qu'on leur demande, et là j'ai envie de paraphraser Monsieur Touchette, on les aide à faire leur apprentissage, qui est de jouer leur rôle syndical pleinement avec nous.

J'ai envie de dire que je suis vraiment pro-syndical. J'ai peut-être une bonne base pour en parler et pour en faire une critique. Moi, je suis actuellement conseiller pédagogique; j'ai été assez longtemps formateur, j'allais dire à la base qui est un mot assez démagogique, et je me souviens qu'on payait, qu'on était représenté formellement, mais qu'on n'était très souvent pas invité aux assemblées et qu'on n'était pas dans le coup. C'est ça l'histoire. Et je souhaite que, par le biais de l'Association, on puisse faire la pression qu'il faut, qu'on puisse donner le poids qu'il faut pour que le syndicat représen-

le très bien ses membres, que cette dimension là soit vraiment existante. Ça je le souhaite très fort.

D'autre part, j'enchaîne dans le sens de l'intervention de Madeleine; je la trouvais intéressante, mais je ne la partageais pas tout à fait. Je me dis, O.K., le syndicat actuellement recouvre à peu près tous les corps enseignants (moi je fais partie d'un petit syndicat indépendant, mais c'est de l'ordre de l'exception). Or, il y a des contradictions à l'intérieur du syndicalisme entre le régulier et l'éducation des adultes; et ça, il ne faut pas se le cacher. Je pense qu'avant de faire une grande harmonisation de type idéaliste un peu aveugle, il va absolument falloir définir nos spécificités. C'est en se disant ce qu'on est les uns les autres, qu'on entre dans une relation interinfluence, et là, je paraphrase Paul, une relation dialectique, où, s'il y a un tout ensemble, c'est un tout qui est une fusion des parties, mais des parties d'abord (parties dans le sens de morceau et non de parti politique). Alors, cette contradiction là, il va falloir la pousser, la développer, pour ressortir nos propres affaires, peut-être sous le chapeau syndical (ce n'est pas un mauvais chapeau), avant d'aller au niveau du régulier et de faire les liens fraternels qui devraient y avoir.

Je vais revenir un peu sur quelque chose que tu as compris comme idéaliste quand je nous ai situé finalement dans tout le monde de l'éducation, avec les autres travailleurs du monde de l'éducation. Je vais vous dire les exemples que j'avais en tête; cette phrase là était appuyée sur quelque chose. Je ne ferai pas de généralisation et je nierai surtout pas qu'il y a des problèmes actuellement pour que l'éducation des adultes prenne de la place dans la société et même à l'in-

térieur des syndicats. La situation n'est pas différente de ce qu'on connaît globalement sur le plan de la situation sociale. Mais, j'ai remarqué, je vous le livre comme ça, ce sont de petits constats, je ne les généraliserai même pas, j'ai remarqué que dans les syndicats locaux, où les éducateurs d'adultes étaient très présents, c'est là où justement les éducateurs d'adultes sont le plus avancé sur le plan de la sécurité d'emploi. Ca on s'en rend compte quand on se rencontre provincialement. C'est dans ce sens là que je le disais; et je ne fais pas d'opposition, je n'ai rien contre votre association quand je dis ça. Mais, je dis qu'il est urgent que, dans tous les milieux, les éducateurs d'adultes n'aient pas une attitude d'attente mais d'exigence et de présence à l'intérieur de leur syndicat. C'est ce que je voulais dire.

Au sujet des syndicats locaux, c'est peut-être vrai ce qui s'est réalisé, ce que tu as vécu, mais peut-être parce que tu es professeur à temps plein. Moi je suis professeur à Gérard Filion, à temps partiel le soir et on n'a même pas été invité par le syndicat à participer aux assemblées.

Je voudrais faire un commentaire large là-dessus. Je trouve qu'il faut effectivement que le problème de la marginalité actuelle des formateurs d'adultes soit posé aux institutions, aux directions et aussi aux syndicats. Pour moi, ce n'est pas anti-syndical de dire ça, au contraire. Je pense qu'il faut créer un rapport de force pour que le problème des formateurs d'adultes avec la diversité de rôles que ça inclut, soit reconnu. Mais je pense qu'il faut respecter aussi ce qu'est un syndicat.

Je vais vous donner un exemple: il y a eu, il y a 2 ou 3 ans, des revendications de plusieurs d'entre nous pour que la FNEQ reconnaisse un nouveau rôle en éducation des adultes, celui de conseiller relié à la promotion collective au service de la collectivité. On n'a pas gagné. Mais le débat fait son chemin et la prochaine fois, on a des chances pour que l'ensemble du syndicat gagne. On n'a pas gagné pour des raisons très précises et ça, je pense qu'il faut le voir dans un contexte plus général, surtout au niveau des cegeps. C'est que, actuellement, il y a beaucoup d'autres enjeux qui se passent en même temps. Ceux qui sont au niveau des cegeps savent qu'il y a des tentatives très sérieuses pour sortir du cegep un certain nombre d'activités éducatives, pour créer des centres spécialisés de niveau collégial, des centres professionnels spécialisés, de ramener l'hypothèse de l'école de métier supérieure. Il faut savoir qu'il y a une façon d'amener de nouvelles formes d'éducation non créditè qui peuvent aussi être une porte ouverte à la restructuration des cegeps.

Le problème est complexe et c'est pour ça que je trouve qu'il faut que les formateurs d'adultes se retrouvent ensemble dans des institutions, qu'ils fassent pression sur les syndicats pour que leur statut particulier soit reconnu, mais que, en même temps, ils débattent avec le syndicat des autres problèmes. C'est pour cela que je prétends que la bataille est plus large que la bataille à l'intérieur des syndicats pour ses nouveaux rôles. C'est de l'ensemble de l'éducation des adultes qu'il s'agit. Il faut vous rappeler qu'on assiste, à l'intérieur des commissions scolaires, à l'intérieur des cegeps et des universités, à une tentative très forte d'intégration et de transformation de l'éducation des adultes en simple extension. Et ça, c'est bien plus lourd que la lenteur des syndicats locaux à vous reconnaître. C'est un pro-

blème qu'il va falloir régler évidemment et qu'il va falloir débattre entre nous, mais c'est un problème extrêmement lourd parce qu'il y a des pressions économiques très fortes là-dessus. A côté d'ici, vous avez l'école des Hautes Etudes Commerciales où il y a 8 000 étudiants adultes. Il y a trois ans, il y eut une commission d'étude et quand les professeurs du régulier ont réalisé ce que ça représentait comme volume de "pognon", comme possibilité pour chaque département régulier de voir croître son propre département, et bien les principes de l'andragogie et de l'éducation permanente qu'on avançait ont vite sauté en l'air et le service a disparu. Maintenant, la seule façon qu'ont les adultes de la région de Montréal de se former en administration au HEC, c'est de s'intégrer dans une grille horaire maintenant de 9h00 à minuit, aux cours donnés aux jeunes. Et ça c'est bien plus lourd que n'importe quoi.

Je pense qu'il faut situer le débat beaucoup plus large. Il faut que l'ensemble du monde de l'éducation des adultes, qui a une conception large de l'éducation des adultes, se batte ensemble. Je pense qu'à l'intérieur du monde syndical, il y a un réveil par rapport à ça. Je prends la CEQ qui, il y a à peu près cinq ans, a sorti un document sur l'éducation permanente sous la pression d'un certain nombre de groupes, dont nous, à l'Institut canadienne de l'éducation des adultes. On a demandé de retirer ce document parce que la seule façon dont avançait le dossier de l'éducation des adultes à l'époque c'était de dire qu'il faut syndicaliser les formateurs d'adultes mais sans distinction de rôle et de statut. Nous avons alors dit qu'il y avait là une erreur parce que ça peut surscolariser l'éducation des adultes. La CEQ a retiré son document à cette époque là. C'est un débat à faire. Ce n'est pas parce que des gens sont syndiqués qu'ils sont ouverts automatiquement sur les nouvelles conceptions de l'éducation. A l'intérieur même des organisa-

tions syndicales, il faut aussi faire le débat sur l'éducation des adultes. Il y a une ouverture pour faire ce débat là et il faut le gagner. Et vous savez très bien, par ailleurs, que tant qu'il n'y aura pas une reconnaissance par la voix syndicale de vos statuts, de vos conditions d'embauche, de vos conditions d'emploi, vous savez très bien que vous demeurez dans le "Jello" or le "Jello" c'est "slack" et ça c'est important.

Donc, c'est une double bataille, à la fois gagner la syndicalisation et à la fois faire en sorte que la syndicalisation respecte la dynamique de l'éducation des adultes. Je pense que le débat qui s'est fait au syndicat local, à Champlain par exemple, a permis ça tranquillement et c'est ça qu'il faut poursuivre. Cela ne va pas de soi. Il y a un rapport de force qui est défavorable parce qu'il y a plus d'enseignants de jour, etc.

Il y a beaucoup d'éléments qui ont été présentés ce matin. On s'est fait dire, et on se le dit aussi: il faut cesser d'avoir peur. Je perse que c'est exact. Il faut accepter et concilier nos contradictions; c'est exact aussi. Il faut se prendre en charge: exact. Il faut se trouver des alliances, peut-être travailler à l'édification d'une existence propre à l'éducation des adultes entre autres. La réflexion qui me vient après tout ça, c'est que c'est peut-être à nous-autres qui sommes ici comme formateurs d'adultes, comme groupe, d'être et d'agir nous-même en adulte. Je m'explique: individuellement, si on est déjà membre d'un syndicat parce qu'on a un poste permanent, on peut travailler dans sa région et dans son coin pour faire en sorte qu'on soit écouté par les centrales, de faire en sorte aussi d'aller chercher des alliances dans les autres secteurs. Il y a des préoccupations et il y aura, de toute façon, toujours des problèmes. Un problème qui me concerne personnellement, au moins en terme de préoccupation puisque je ne suis pas dans ce cas là, c'est que la majorité des

formateurs d'adultes au Québec, actuellement, sont surtout engagés comme pigistes. Et c'est peut-être là qu'il y a un travail plus spécifique à faire pour qu'ils puissent être reconnus soit dans un syndicat, soit dans une association. L'autre problème qui nous restera à résoudre collectivement, c'est comment chercher les alliances des autres formateurs d'adultes qui ne sont pas dans un milieu institutionnel.

Je trouve que le colloque de fin de semaine nous fait réaliser que les formateurs d'adultes, qu'ils soient enseignants ou professionnels dans l'enseignement, commencent à prendre drôlement leurs choses en main. Je pense que c'est positif. Et ça veut dire qu'ils vont être capable de s'affirmer, de s'affirmer à tous les niveaux, face aux différents chapeaux qui se présentent, au chapeau syndical, dont je pense on a absolument besoin en terme de statut, face à d'autres chapeaux en terme de politique d'éducation parce qu'on a des choses à dire à tous les niveaux, à la direction, au niveau local, à la DGEA, au ministère de l'éducation. Je me demande par ailleurs, au niveau syndical à l'heure actuelle, tant à la CSN qu'à la CEQ, qui, parmi les formateurs d'adultes sont membres. Je pense qu'au niveau des commissions scolaires, ceux qui sont enseignants, chargés de cours, etc., sont membres et payent une cotisation. Je pense que ce n'est pas le cas au niveau des cégeps. Je voudrais savoir, de fait, qui se trouve regroupé comme membre des professionnels de l'enseignement, des éducateurs d'adultes, formateurs, dans les centrales, et également d'où on part à l'heure actuelle au niveau syndical. Il vient d'y avoir une négociation dans le secteur public, quelle était la demande syndicale et quel a été le résultat de l'ensemble des négociations? Où en sommes-nous à ce niveau-là de ce qui a été négocié entre les différents chapeaux syndicaux et patronaux?

Du côté de la CSN, nous sommes représentés au niveau des universités: à l'Université du Québec à Montréal, à l'Université du Québec à Rimouski. A l'Université du Québec à Montréal, le problème ne se pose pas comme tel puisqu'il n'y a pas de Faculté d'éducation permanente; il y a les professeurs à temps complet et il y a les chargés de cours qui sont syndiqués tous les deux à la FNEQ. Il n'y a donc pas de problème.

Il y a ensuite les gens qui enseignent à l'éducation des adultes mais dans des cours qui ne sont pas reconnus par le ministère. Ces gens-là sont couverts par nos certificats d'accréditations. Les certificats d'accréditations dans les cegeps, comme ce sont des certificats très récents, ce sont des certificats très larges. Ils sont couverts par les certificats d'accréditations mais la convention collective les exclut. Ils sont exclus de tout le champ de la convention collective.

Quels étaient nos demandes, puisqu'on sort effectivement d'une ronde de négociation? Paul Bélanger a parlé tantôt de la promotion collective. C'est un débat qu'on a fait à la FNEQ, il y a deux ans, où on a vraiment tenté de faire partager à nos membres la nouvelle dimension de promotion collective et d'inscrire des demandes de négociation à ce sujet là. Ça n'a pas marché mais ça continue de faire son chemin de réflexion et ça sera sûrement présent dans les mois et les années qui suivent. Mais au niveau des revendications comme telles, il y avait deux éléments: il y avait l'enseignement proprement académique des mêmes programmes qui se donnent le jour et qui se donnent le soir; pour ces programmes là ou ces cours là, ce qu'on demandait, c'était une forme d'intégration, intégration des personnels au département, pleine convention collective, donc création de postes avec engagement obliga-

toire de professeurs à temps complet avec un horaire de travail comparable à celui de l'enseignement de jour. Donc, la couverture entière de la convention. Ça n'empêche pas de respecter la spécificité de la clientèle, c'est-à-dire une pédagogie adaptée pour l'étudiant adulte ou une pédagogie adaptée pour l'étudiant de jour. On avait aussi des revendications pour les autres travailleurs de l'éducation aux adultes, ceux dont j'ai parlé tantôt, qui ne sont pas couverts par la convention antérieure; on avait aussi des demandes à ce niveau là. C'est un niveau où l'organisation syndicale n'est pas encore au fait de la situation, parce que c'est difficile d'entrer en contact, d'avoir les renseignements, les informations, avec les gens qui sont engagés pour l'enseignement qui n'est pas de l'enseignement dit crédité, de les connaître, de savoir les programmes qui sont développés. On n'a rien eu là-dessus, donc ils sont exclus. Ce qu'on a eu pour les autres, c'est une augmentation du nombre de postes à temps complet en éducation aux adultes. A au moins tous ceux qui cette année faisait une tâche équivalente à un professeur à temps complet au régulier, mais sans pouvoir offrir de disponibilités puisqu'ils étaient chargés de cours, tous ces professeurs là ont, rétroactivement, cette année un contrat de professeur à temps complet, avec pleine reconnaissance d'ancienneté, permanence s'il y a lieu, etc., et ils conserveront leur poste l'an prochain. Il y a en plus cinq postes additionnels qui seront distribués dans les cegeps où la FNEQ est représentée. C'est pas beaucoup. Pour le reste, ça continue à être la même situation; c'est principalement des chargés de cours. Mais il y a un phénomène dans les cegeps: c'est que la majorité des professeurs d'éducation aux adultes sont des professeurs du régulier à temps complet, qui ont un double emploi. Il n'y a qu'environ 1% des enseignants à l'éducation aux adultes dans les cours créditiés qui ne vivent que de l'éducation aux adultes.

Pour le reste, c'est tout du monde qui enseigne à l'enseignement régulier: c'est un problème. Tu dois le battre contre le double emploi au niveau de l'organisation syndicale. On a déjà fait de grands pas puisqu'on revendiquait que se crée des postes de plein emploi pour les gens de l'éducation des adultes et la demande était partagée par les gens de l'enseignement régulier majoritairement. Mais t'as beaucoup de pas à faire pour leur faire reconnaître qu'on ne se bat pas pour le double emploi. On doit se battre pour qu'il y ait du monde à l'éducation des adultes qui ait une "job" à temps complet puis des conditions de travail qui soient équivalentes à celles des gens de l'enseignement au régulier.

Pour le niveau universitaire, il y a un élément que j'aimerais rajouter. A l'UQAM s'il n'y a pas de Faculté d'éducation permanente (de toute façon, il n'y a pas de Faculté), il y a un service d'éducation permanente qui regroupe des gens syndiqués dans un autre syndicat, c'est-à-dire le syndicat des employés de soutien. Il y a quelques individus épars, dans les familles, qui sont des professionnels tournés vers l'éducation des adultes et qui, eux aussi, sont dans le syndicat des employés de soutien. Ce qui veut dire qu'ils ne peuvent pas faire valoir leurs points de vue dans le syndicat des professeurs, et le syndicat des professeurs contrôle à la fois les enseignements développés dans les départements et les programmations développés dans les familles. Alors les programmations sont modelés selon le statut de professionnel de l'éducation des adultes; ce qui entraîne de nombreux conflits.

Monsieur Touchette, je m'adresse à vous comme je m'adresse à moi comme chargé de cours dans les certificats à l'UQAM, comme je m'adresse à Johanne Sarrazin, à Gaétanne. Ce que je veux dire c'est que malgré votre affirmation de tantôt, malgré votre bonne volonté et tout, n'y aurait-il pas un certain danger, la société étant ce qu'elle est, de hiérarchiser finalement encore plus le domaine, dans le sens où il y aurait là des gens qui ont un diplôme en formation d'adultes ou en andragogie versus d'autres qui n'en auraient pas. Alors on serait porté de plus en plus à favoriser, sur le plan emploi, sur le plan choix des gens, ceux qui ont ce type de diplôme et obliger les autres à passer par là. Moi j'ai très mauvaise conscience en faisant ça, parce que je fais de l'argent aussi; mais c'est la nouvelle porte, tout le monde y passe. C'était l'animation il y a une dizaine d'années. Maintenant tout le monde est andragogue. Il y a un malaise que je ressens là-dedans. J'aimerais ça, à travers les mots que vous avez dit, que je trouve beau, "on aide l'adulte à faire son apprentissage", c'est très généreux ça, mais à travers ça il y a, malgré nous autres, le dessus du panier qu'on est en train de se donner. J'aimerais ça qu'on commence un peu.

Je peux vous donner un exemple. Je pense que l'éducation des adultes, comme phénomène social, doit avoir sa place comme domaine de recherche, d'étude, de critique, dans les universités. Actuellement, le moyen pour des problèmes comme ceux-là d'avoir leur place dans les universités, c'est d'avoir des gens qui s'occupent de ça, mais qui ne s'occupent pas tout seul de ça. Aussi, dans notre milieu, ça prend des endroits où des éducateurs d'adultes venant de différents milieux, peuvent se mettre ensemble et collaborer à trouver de nouvelles connaissances là-dedans. Je pense que c'est le rôle premier de nos petits groupes. Ne partons pas en peur, le département d'andragogie de l'Université de Montréal c'est tout petit; puis dans vos institutions,

c'est tout petit comparativement aux autres départements. Mais, je pense qu'au même moment où vous demandez à vos institutions de changer, nous autres aussi dans l'Université on doit prendre notre place comme champ d'études et ce champ d'études là, l'Université ne peut pas l'analyser toute seule; il faut qu'il y ait des gens qui en fasse, sur le terrain, qu'ils viennent là aussi pour créer des nouvelles connaissances. Vous voyez maintenant que ça donne un rôle à ces départements là, un peu différent des rôles de départements, ce n'est pas les professeurs qui les créent seuls et autant au niveau du certificat qu'au niveau de la maîtrise ou du doctorat; c'est tous ceux qui sont ensembles et qui participent aux activités éducatives qui créent de nouvelles connaissances, et c'est comme ça qu'on pourra avancer.

Autre chose, je pense que d'une manière très prudente, au moins à Montréal, si on a été les premiers, c'est par accident. Ca aurait pu partir ailleurs avec d'autre monde. Jusqu'à date, je crois que nous n'avons absolument rien fait pour créer des catégories d'éducateurs d'adultes. Les gens qui se présentent le savent pertinemment bien: le diplôme ne leur ouvre pas de porte. L'autre chose, on a pris la prudence de n'accepter dans les curriculum que les gens qui ont de l'expérience. Une analogie: on a parlé tout à l'heure des départements de journalisme. Il en faut dans les universités, mais il ne faudrait pas qu'on en vienne à imposer un diplôme de journalisme pour entrer dans la profession. C'est vrai que notre milieu a l'habitude de requérir des diplômes, de faire des catégories parmi les diplômes, etc. Un exemple: au niveau des grades supérieurs chez-nous, maîtrise professionnelle, maîtrise de recherche et doctorat, dans la vie du département, la vie régulière, il n'y a pas de différence. Avec le certificat, c'est un groupe un peu à part à cause de l'organisation du programme, mais c'est tous des gens du département. Dans les activités des grades supérieurs,

il n'y a pas le séminaire du doctorat, le séminaire de la M.A. et le séminaire de la M.Ed., puis les gens des commissions scolaires et des groupes populaires qui sont là, etc. On ne le fait pas. Il n'y a pas les professeurs là, puis les candidats là; on est tous des éducateurs d'adultes et on est tous des collègues. La société pourra essayer de rendre ce domaine là comme les autres domaines. Dans ce sens là, quand s'est poser le problème de la certification, moi j'étais malheureux qu'on le pose d'une manière "subito-presto" et que les organismes d'accréditation s'empressent si rapidement de l'accréditer. Je m'y étais opposé. Je leur avais dit avant de faire ce pas là, essayons donc d'analyser le problème. Y a-t-il d'autres moyens de faire en sorte que les commissions scolaires qui veulent avoir des éducateurs d'adultes à plein temps, avant de déterminer que tel diplôme donnera l'accréditation, essayent de voir par quel moyen on peut donner l'accréditation à ces gens là, qui sont là à plein temps et qui ont de l'expérience, qui se perfectionnent, etc., sans se lancer tout de suite dans une traque semblable à celle de l'accréditation des professeurs réguliers qui m'apparaissait être une formule plutôt administrative. On réglait le problème de l'accréditation d'une manière plutôt administrative sans chercher à savoir ce qu'était l'accréditation en éducation des adultes. Alors, je suis prudent. Je vois aussi les dangers. Mais quand même, j'affirme que l'éducation des adultes est un domaine de recherche universitaire aussi noble que la théologie, que la philosophie, etc.

J'aimerais ramener le débat au niveau de la DGEA, dans le sens où présentement la DGEA est ici, et que la DGEA a aussi offert des sessions de formation à ses formateurs, des sessions de perfectionnement, et qu'encore présentement elle n'est pas accréditée. Comme élément personnel, je peux dire que j'ai suivi un tas de sessions de formation qui étaient offerts par la DGEA et par ma commission scolaire. Mais le jour où j'ai décidé d'aller chercher une formation universitaire.

j'ai commencé à être reconnu. Pourtant je me rendais compte que je faisais la même chose dans les deux boîtes. J'ai suivi une formation aussi intéressante et aussi bonne pour moi dans ma commission scolaire. Cependant quand il y a le titre université, tous les administrateurs scolaires commencent à reconnaître cet élément là. Eventuellement, il serait bon de sensibiliser les administrateurs scolaires.

Je serais curieux de savoir, pour le formateur de demain, ce qu'il représentera pour la DGEA. On fait le portrait de la situation, de ce que représentait le formateur jusqu'à l'heure actuelle: c'était un pigiste à temps plein. Demain que représentera-t-il pour la DGEA, comme politique?

On a toujours cru, nous-autres, à la plus grande valeur de la formation que vous vous êtes donnée vous-même, avec l'aide de l'équipe d'aide au développement, que tout ce que vous pourriez aller chercher avec la badge dans les institutions universitaires. Mais c'est vous-autres qui allez le décider, ce n'est pas tellement la DGEA ou d'autres, c'est vous qui allez prendre la décision par les effets de votre association. Est-ce que réellement vous voulez que votre statut soit assis sur la badge universitaire, ou sur des preuves comme quoi vous vous êtes perfectionner dans le domaine de l'éducation des adultes et que ça a une signification sociale publique reconnue; c'est ça qui est le problème. Là-dessus, mon collègue Jules Desrosiers pourrait en dire plus, parce que, lui, il participe à une équipe de service de formation des maîtres où on essaie de faire entendre ce message de la valeur de la formation que les gens se donnent en situation de travail par rapport à toute cette formation qu'on veut leur donner et qui n'a, en définitive, comme principal rôle, que de leur donner la badge reconnue officiellement dans la société. Mais qui change ça? Ce sont les associations qui peuvent changer ça; si vous demandez aux universités de

changer ça, elles ne le feront pas, parce que ce qu'elles fabriquent, ce sont des gens diplômés. C'est à l'association de travailler ce problème là, je dirais selon le modèle vraiment spécifique qu'elle arrivera à développer.

J'aimerais revenir sur les syndicats dont on parlait: le SPUQ à l'UQAM, où effectivement il y a de plus en plus une hiérarchisation qui est vécue à l'intérieur des départements par rapport aux diplômes que les gens ont et aussi le SCCUQ (syndicats des chargés de cours) qui fonctionne de façon fort différente. Quand Charles mentionnait que les employeurs sont tentés de jouer cette hiérarchie, il y a une contrepartie à ça avec la venue du SCCUQ où les gens sont engagés non pas selon leurs diplômes mais beaucoup plus à cause de leur soit disant compétence, laquelle compétence est assurée au fur et à mesure que les cours sont donnés pour obtenir finalement un pointage. De telle sorte que parallèlement au SPUQ à l'UQAM, il y a ce syndicat de chargés de cours qui amène finalement une autre base d'emploi. Et, ça m'amène à la conclusion suivante: si effectivement on veut se baser sur la compétence de ces gens-là, il faudrait vraiment développer un mécanisme pour arriver à la découvrir et à vraiment la cerner d'une façon très claire. D'une part, dans la hiérarchie qu'on connaît, ce sont soit-disant les diplômes qui assurent la compétence, d'autre part si on annule ces diplômes là et qu'on engage des gens sur la base de la compétence, sur quoi se base-t-on pour la définir?

"LE MOT DE LA FIN"

Par Claudie Solar

J'aimerais clore ici les journées d'étude et remercier les gens du panel qui sont ici présents; merci à Hélène, à Guy, à Madeleine, à Claude Touchette, Roland et Paul Bélanger; remercier les gens qui sont venus si nombreux à nos journées d'étude, à peu près 300 personnes se sont présentées; remercier la DGEA qui par sa subvention nous a permis d'avoir nos journées d'étude; remercier les à peu près 70 personnes qui, par leur travail régional, ont permis la tenue des ateliers; remercier les membres du comité d'organisation qui ont travaillé depuis septembre là-dessus, et enfin, vous souhaiter une bonne continuation, avec le plaisir de vous revoir sous peu, dans un avenir très proche, pour prendre notre avenir en main.

Merci!

EVALUATION DES JOURNEES D'ETUDE

PAR LES PARTICIPANTS

Cette brève évaluation est essentiellement basée sur les données fournies par le questionnaire d'évaluation que chaque personne recevait dans son dossier de participant. Ce questionnaire comportait 7 questions portant sur la façon dont les participants avaient été informés de la tenue des journées d'étude, les degrés de participation et de satisfaction, l'estimation de la contribution de ces journées à une réflexion collective sur le formateur d'adultes et les suites à donner. Une dernière question était ouverte aux commentaires et suggestions. Le dépouillement des questions confirme, en les précisant, les propositions retenues lors de la plénière finale ainsi que les conclusions générales qui se dégageaient: bon départ et bonne lancée pour travailler à fonder une association de formateurs d'adultes, association vue comme instrument d'identification socio-professionnelle. Mais laissons parler les participants, évaluateurs les plus objectifs de ces journées.

1. NOMBRE DE PARTICIPANTS ET DE REPONDANTS AU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

Le nombre de participants payants était d'environ 200. Les estimations étaient réalistes quisqu'il vint 196 personnes en plus des 63 animateurs-invités; ce qui donne un total de 259 personnes. Le nombre élevé d'animateurs invité provient, rappelons-le, de la démarche collective privilégiée, préparatoire aux journées, qui a permis à 15 groupes régionaux de travailler et de présenter leur travail. Cette démarche participative est pour beaucoup à notre avis, dans le succès des journées, tant du point de vue du nombre des participants que de la qualité de leur participation.

De ces 259 personnes, 95 ont rempli et renvoyé le questionnaire d'évaluation, soit 37%. Ce sont les réponses de ces 37% qui constituent la base de notre évaluation.

2. MODE DE CONNAISSANCE DE LA TENUE DES JOURNEES

La 1ère question portait sur la façon dont les participants avaient pris connaissance de la tenue des journées. 46% en ont eu connaissance par les collègues ou ami(e), 7% par l'affichage, 6% par le dépliant et 4% par les journaux. 23% ont été informé par un moyen autre que ces 4 premiers: voie hiérarchique, certificat d'andragogie, invitation... Ces pourcentages prouvent que le meilleur canal d'information sont encore les collègues, amis ou professionnels proches, c'est-à-dire les personnes par opposition aux mass media.

3. DEGRE DE PARTICIPATION

A la question "Avez-vous participé à l'ensemble du colloque?", 81% ont répondu oui. Donc degré de participation assez fort.

4. DEGRES DE SATISFACTION

Concernant l'appréciation globale des journées d'étude, 77% se disent très satisfait, 22% modérément et 1% un peu. Aucun ne l'est pas du tout.

Concernant la démarche, 61% l'ont beaucoup appréciée, 32% modérément et 7% un peu.

Les degrés de satisfaction sont donc relativement élevés et confirment les impressions et feed-back spontanés.

5. CONTRIBUTION A UNE REFLEXION COLLECTIVE SUR LE FORMATEUR D'ADULTES AU QUEBEC

L'un des principaux objectifs de ces journées était d'arriver à une conscientisation collective sur des problèmes posés par le rôle et statut de formateur d'adultes. 76% pensent que ces journées ont beaucoup contribuées à cette réflexion collective, 18% modérément et 6% un peu. L'objectif est donc en grande partie atteint.

6. DOIT-ON CONTINUER ET COMMENT?

L'unanimité se fait sur la nécessité de poursuivre cette réflexion (98% avec 2% de non réponse).

Comme moyens de la poursuivre, 42% optent pour une association et 39% pour une combinaison association-colloque. Ce qui donne une forte majorité de 81% en faveur d'une association. Ce % confirme le vote unanime de la plénière en faveur d'une telle association.

7. COMMENTAIRES

Les deux points suivants reproduisent intégralement les commentaires tels que formulés par les participants. Les commentaires ont seulement été classés en commentaires approbatifs et commentaires critiques. Chaque citation correspond à un participant.

7.1 Commentaires approbatifs

- Félicitations aux organisateurs; faudrait refaire l'expérience.
- Bravo aux organisateurs! Merci!
- Bravo.
- Heureuse initiative que ces journées d'étude. Merci à ses organisateurs.
- Très bonne sensibilisation. Souhait d'un suivi.
- Un début appréciable de regroupement à poursuivre.
- Bien organisé, plaisant, efficace, félicitations et merci.

. Très utile comme: 1. outil d'appui dans l'action. 2. moyen de réflexion, 3. mécanisme de revendications de nos droits. Frappant: ces journées d'études ont transcendé les différences (classes sociales, d'éducation formelle, de milieux d'action) et les gens se sont regroupés au nom de leur intérêt commun: l'éducation, la vraie. C'est à ne pas perdre, à tout prix.

. L'insécurité du formateur d'adultes scalpe le dynamisme de l'apprentissage et annule la créativité.

. Ce fut une très bonne façon d'aborder un regroupement des FA.

. J'espère que par suite de ce colloque, il y aura plus de sécurité d'emploi pour les formateurs à l'éducation permanente.

. Groupe très intéressant - colloque enrichissant - organisateurs qualifiés.

. Certains ateliers auraient gagné à se prolonger. Par contre, ma satisfaction est grande et j'espère que ce n'est qu'un début.

. En tant que FA, je me sens point seule. Je repars avec plus d'enthousiasme et avec la certitude que c'est un domaine ouvert à une carrière si l'on veut. Les gens ont à peu près les mêmes appréhensions, les mêmes craintes, les mêmes objectifs et tous veulent de la qualité. Ils considèrent aussi que l'éducateur d'adultes est un

parent pauvre de l'éducation et qu'il est temps qu'on se prenne en main pour prendre notre place dans le secteur de l'éducation. Je suis contente de l'initiative de ces journées d'étude; elles m'ont beaucoup apportée et je suis entièrement disponible à tout genre de collaboration active. J'espère ardemment qu'il y ait une suite à ces journées soit par une association sinon par des colloques annuels.

- Félicitation!

7.2 Commentaires critiques

- Nous avons manqué de temps, surtout en atelier. Il y avait beaucoup trop de participants par atelier, spécialement à la salle Z 200 (Atelier 16). Ma première expérience dans ce donaine. Bien satisfait.

- J'aurais aimé participer à beaucoup plus d'ateliers.

- J'aurais préféré un lien plus étroit entre les activités du matin (samedi) et de l'après-midi, atelier 7 et 18.

- Je croyais plutôt voir le vrai rôle de l'éducateur en milieu scolaire que la formation d'une association.

- Utile, nécessaire mais mal choisi en raison: au même moment, dans 5 lieux différents, 5 colloques auraient dû avoir lieu. Où étaient les média?

. Je m'interroge sur la pertinence et la décence de demander mon âge à l'inscription. 2. Les dossiers des ateliers auraient dû être remis la veille ou à temps pour qu'on en prenne connaissance et qu'on réagisse efficacement.

. Plus de dynamisme, aller également plus loin dans la démarche.

. Que le temps prévu pour le travail en atelier soit plus long. Que ça commence à l'heure prévue. J'ai bien aimé la journée de dimanche.

. Restreindre le nombre de sujets à réaliser en essayant de traiter de problèmes plus généraux, moins spécifiques (ex: Sagamie).

. 1. Impliquer les média d'information. 2. Placer des personnes-ressources dans les ateliers. 3. Donner la possibilité aux participants de participer à plus d'un atelier. 4. Vendredi soir: conférence d'ouverture! Plus un social (genre coktail) offert par les maisons d'éditions. 5. Bravo!

. Etre plus réaliste et plus pratique.

. Advenant le cas où un autre colloque aurait lieu, faire des ateliers qui dureraient plus longtemps de façon qu'on ne fasse pas qu'effleurer le sujet.

- J'ai beaucoup apprécié ce colloque, cependant, je regrette d'avoir manqué de temps dans les ateliers.

- Dommage que peu d'administrateurs aient été présents parce que mal informés sur le terme FORMATEUR.

- La conférence de vendredi soir ne valait vraiment pas le déplacement. (étoffement du contenu et temps alloué...).

8. SUGGESTIONS

Les trois points suivants reproduisent intégralement les suggestions telles que formulées par les participants. Elles sont tirées de la dernière question ouverte du questionnaire d'évaluation et ont été réparties en des suggestions d'ordre général, des suggestions concernant des actions régionales et celles relatives à une association.

8.1 Suggestions générales (action, colloques, diffusion...)

- Faudrait arrêter de faire de la "réflexion" et passer à l'action.

- J'espère grandement que nous nous reverrons de nouveau!

- Souhait: au moins qu'une fin de semaine par année soit allouée pour une autre rencontre de ce genre. Merci et félicitations.

- Publication des "actes des journées d'études"(?). Donner une suite en s'adressant à la Commission Jean.

. Il serait bon d'envoyer un compte rendu de ces journées à la presse...

. Pour un prochain colloque, il faudrait faire plus de publicité pour que toutes les personnes concernées sachent qu'il y a un colloque.

. Il est important de s'organiser et d'accorder plus d'importance à la fonction d'éducateur d'adultes. Une meilleure institutionnalisation s'impose: STATUT pour nous à tous les niveaux.

. Félicitations! Merci! aux organisateurs pour ce magnifique travail! Souhait: une autre rencontre dans un avenir rapproché...

. Etant déjà regroupé au niveau des R.F.P.A. Cegep, je suis plus près de mes préoccupations au sein de cette association qu'au sein d'une association inter-niveaux.

. Que d'autres colloques se tiennent régulièrement.

8.2 Suggestions concernant des actions régionales

. Je suis bien fier de ces journées d'étude et suggère que, dans chaque localité, on ait un représentant de chaque corps enseignant pour adultes pour former les comités.

. Sensibiliser davantage les directions des Services d'éducation des adultes de chaque région lors de colloques ou congrès afin de faciliter la participation aux formateurs d'adultes.

. Identifier groupe-cible. Projets d'action concrète inter-organismes au niveau régional et diffusion de ces projets.

. Organiser des colloques de FA par régions et par niveaux.

. Pousser l'idée de comités régionaux par le biais d'un comité "coordonnateur" provincial.

. Qu'un colloque se tienne chaque année dans une région différente - que la publicité du colloque soit envoyée aux formateurs d'adultes directement... (pour qu'elle se rende).

. Que les régions s'organisent rapidement afin d'acheminer leurs réflexions et recommandations au comité qui les regroupera et les acheminera à la Commission Jean.

8.3 Suggestions concernant une association.

. Formation d'une association à partir des différentes régions tenant compte des trois niveaux CEGEP, C.S.R., universités.

. Congrès de fondation: Québec. Félicitation au C.O.

. Que l'éventuelle association définisse les objectifs et orientations du FA en tenant compte du rôle social de l'intervenant (formation ou reproduction).

. Je suis très satisfait de la décision de former une association qui nous stimule et nous donne une plate-forme.

. Association-oui, SYNDICAT-NON! Nous n'avons qu'un modèle de syndicat: celui qui oppose patrons et employés, destructeur et étouffant, axé sur l'augmentation de salaires. Je trouverais la SYNDICALISATION pour nous un pas en arrière.

. Il serait déplorable de parler de syndicalisation à ce moment-ci. Il serait opportun de laisser cette orientation à plus tard en se concentrant pour l'instant au regroupement de type association. Il faudrait convaincre Paul Bélanger si ce n'est déjà fait de participer au comité de fondation de l'association. En tant que P.N.E. et ex-professeur aux adultes, j'aimerais participer au comité de fondation et fournir mon aide et l'expérience que j'ai acquise en tant que négociatrice syndicale lors de la dernière ronde de négociation provinciale (pour les P.N.E. de Dawson et de John Abbott)

. Sans vouloir déterminer au préalable à qui s'adresse l'association et compte tenu de la définition du FA de l'atelier 19, je crois qu'il devrait y avoir un regroupement francophone national. Tout au moins des mécanismes d'information et/ou d'échanges devraient être

établis afin de ne pas isoler le fait social français.
Il est réaliste de considérer que l'essentiel des argents consacrés à l'éducation des adultes sont des fonds fédéraux. En l'occurence, je vois mal dans un laps de temps relativement court (1 an) une prise en main de la destinée de l'éducation permanente par ses intervenants. Tout dépend de la contingence politique.
La contre-argumentation s'articulerait sans doute ainsi à savoir que par la détermination d'une politique de l'éducation des adultes nos dirigeants se compromettent ainsi à répondre à ce besoin croissant. On tombe, ainsi, dans un sophisme institutionnel, irréaliste, étroit et "politique". N'oublions pas les conseillers en formation de la Commission de l'emploi et de l'immigration.

. Beaucoup plus de publicité dans les journaux, écoles, etc. Surtout au niveau de l'association et du colloque.

9. CONCLUSION

Les organisateurs partagent en grande partie cette évaluation des participants. Et, actuellement, ils travaillent à donner suite à ces journées d'étude pour que le mouvement déclenché se poursuive et que les formateurs d'adultes en milieu scolaire puissent s'autoorganiser pour un travail optimum.

TRAVAUX ET COMPTE RENDUS

DES DIFFERENTS ATELIERS

COMPILATION

INSTITUTIONS: CEGEPS: Alma, Chicoutimi, Jonquière, St-Félicien.

Nombre global de personnes travaillant dans ces institutions: 189

Description des tâches:

	T. partiel	T. plein	Form.gén.	Form.prof.	Form. soci.
Administrateurs		6	x	x	x
Coordonnateurs		1			
P.N.E.		14	3.5	9	1.5
Autres		4			
	134	23	33	87	

Sexes:	Féminin	Masculin
	29 *	96 *

Erratum. Ce tableau va p. 204

* Pour St-Félicien, le personnel est majoritairement masculin mais nous ignorons comment se fait la répartition.

ATELIER No 1

L'EDUCATEUR D'ADULTES:

AGENT DE FORMATION OU DE REPRODUCTION?

CONCEPTION: ANTOINE, Claudette
BOUCHARD, Denise
BRISSON, Léola
CALVE, Johanne
GLANDON, Germaine
LAVICTOIRE, Thérèse

Région: Outaouais

1. PRESENTATION

Dans un système où l'apprentissage individualisé joue un grand rôle, l'éducateur d'adultes se considère comme un agent de reproduction qui intervient auprès de l'étudiant comme une personne-ressource certes, mais aussi pour l'inviter, le pousser à apprendre "vite et bien". Il doit mettre l'accent sur le rendement académique, c'est-à-dire le respect du temps alloué à chaque étudiant par le C.M.C., au détriment du rythme d'apprentissage de chacun. Pas de place pour les relations inter-personnelles ni le socio-culturel.

ORIENTATIONS

L'éducateur d'adultes aimerait centrer son action sur la qualité de vie des étudiants. Il souhaite la consultation, la co-gestion afin de ne pas être victime des coupures ou restrictions budgétaires. Il désire être libéré des pressions exercées sur lui par le calcul mensuel des échéances (temps alloué aux étudiants), ce qui nuit aux relations. Ses outils d'apprentissage (guides de l'étudiant) étant mis à jour, il aimerait trouver une autre orientation à son rôle, une autre forme d'implication personnelle, étendre le champ de son action à d'autres personnes.

STRATEGIES PROPOSEES

Pour arriver à jouer ce rôle souhaité, nous suggérons fortement:

1. de rendre les centres d'adultes plus autonomes par rapport aux Centres de Main-d'oeuvre;

2. de rapatrier nos pouvoirs d'éducateurs afin de ne plus être des "machines à distribuer des crédits";

3. de remettre en question l'enseignement individualisé, d'en changer le contexte;

4. de confier la direction des écoles à de vrais éducateurs et non à des administrateurs insensibles aux problèmes pédagogiques;

5. d'avoir une tribune provinciale qui permettrait, aux adultes bénéficiaires des programmes d'études, de s'exprimer librement, de donner leurs opinions;

6. de montrer aux Commissions scolaires l'importance de l'étudiant adulte en valorisant les centres d'adultes;

7. de créer, au niveau provincial, des possibilités d'échanges, de rencontres entre éducateurs;

8. d'octroyer des subventions à des personnes désireuses de se recycler, et autres que des chômeurs.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Système d'enseignement individualisé: face aux contraintes (Centre de main d'oeuvre du Canada et direction de l'école) le formateur "sent" son pouvoir très limité; il se sent comme un robot, c'est-à-dire une personne-ressource plutôt qu'un éducateur (l'étudiant doit obtenir le plus de crédits possibles dans un temps limité): un correcteur d'examens.

Le formateur a cependant un certain pouvoir à l'intérieur du modèle d'apprentissage (mais non quant au temps limité qui est alloué à l'étudiant pour compléter son programme). Tous les formateurs n'ont pas le pouvoir à cause peut-être d'un manque de compréhension de l'utilisation du modèle d'enseignement par le formateur; peut-être devrait-il s'imposer davantage, prendre des initiatives... Changer sa mentalité...

Diminution des rapports humains: on s'en tient à l'académique (production et accumulation de crédits) (cause: contrainte de temps). Besoin d'activités éducatives.

ORIENTATION

L'éducateur souhaite ne plus être victime des restrictions budgétaires et administratives, être plus informé quant au modèle de l'enseignement et être mieux formé pour l'utilisation de ce modèle.

RECOMMANDATIONS

1. Constatant que l'apprentissage individualisé peut représenter des difficultés variables auprès des utilisateurs, on recommande que:

   a) les formateurs soient mieux informés lors de l'implantation d'un nouveau système d'enseignement;

   b) les formateurs soient mieux formés à utiliser une variété d'aides et de stratégies compte tenu des caractéristiques de "l'apprenant adulte".

2. À partir des objectifs personnels fixés par le formateur et l'étudiant, on recommande qu'il y ait un mécanisme mis en place pour une vérification continue de la satisfaction des deux.

3. Provoquer la réflexion sur la philosophie de l'éducation des adultes pour aboutir à une définition collective qui animerait les projets concrets de chaque centre.

4. On propose la formation d'un Comité d'étude qui étudierait la possibilité de créer une Association de formateurs d'adultes:

BUTS: . se connaître
. partager ses problèmes
. se donner une force collective différente de celle qui existe déjà
. donner de la formation
. trouver une personne qui prendrait l'information pédagogique en charge
  - aller chercher des subventions
  - trouver où est la formation qu'on peut offrir
. établir des critères de sélection pour les formateurs d'adultes...

"Compte rendu rédigé par: Johanne Calvé"

ATELIER NO 2

L'EDUCATEUR D'AUULTES

ET LA CONCERTATION DES ACTEURS SCOLAIRES

CONCEPTION: HUMEREZ-CONTOIS, Norah

Région: Sherbrooke - Estrie

1. PRESENTATION

OBJECTIFS

- Consulter les participants sur les éléments et facteurs favorisant la concertation des acteurs en milieu scolaire à partir des actions coopératives, cogestionnaires et communautaires, dans le cadre même de la démarche "projet éducatif".

- Promouvoir un échange d'opinions sur le rôle renouvelé que l'éducateur d'adultes pourrait jouer dans des projets éducatifs et sur le recyclage que l'exercice de ce rôle pourrait nécessiter.

RESUME DE LA COMMUNICATION

- Les grandes lignes de cette communication cadrent avec la question proposée par les Journées de réflexion concernant la réalité opérationnelle du formateur d'adultes; nous mettons un accent particulier sur les questions: Que doit-il faire? Que souhaiterait-il faire? La réalité semble montrer que le statut du formateur d'adultes en milieu scolaire a deux dimensions: le statut formel et le statut informel. (Quelle en est votre expérience?).

- Obéissant à une nouvelle réalité d'essai de participation qui s'amorce en milieu scolaire au Québec à travers les projets éducatifs, il nous semble qu'un changement dans le rôle des éducateurs d'adultes serait souhaitable, c'est-à-dire passer du rôle spécialisé au rôle polyvalent mais d'une manière fonctionnelle.

- Il s'agit donc de revaloriser le rôle de l'éducateur d'adultes en milieu scolaire en ajoutant de nouvelles composantes à son rôle actuel: par exemple, agir comme facilitateur, catalyseur, promoteur, animateur ou coordonnateur d'actions ou de projets collectifs de nature participative en milieu scolaire.

- Ainsi, les sous-thèmes principaux de réflexion de cet atelier sont:

  a) la problématique sociale du milieu scolaire du Québec;

  b) un premier essai de réponse au besoin de participation concertée en milieu scolaire: "le projet éducatif";

  c) le rôle renouvelé de l'éducateur d'adultes en relation à la participation concertée des acteurs scolaires: parents, enseignants, personnel non-enseignant, élèves et administrateurs. L'éducateur d'adultes pourrait être un catalyseur privilégié des potentialités de participation des acteurs scolaires;

  d) les expériences participatives en milieu scolaire (projets coopératifs, cogestionnaires et communautaires) au Québec et dans d'autres pays;

  e) les stratégies pour rendre possible le développement du rôle polyvalent et l'éducateur d'adultes en milieu scolaire (recyclage et formation).

METHODOLOGIE

1. présentation des participants;
2. exposé du thème de la communication par la personne-ressource;
3. période de questions;
4. organisation de sous-groupes afin de dégager des réflexions poussées par rapport aux différents aspects du thème à l'aide de certaines grilles;
5. travail en sous-groupe;
6. synthèse générale.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Nous avons identifié 3 pôles:

a) La problématique sociale du milieu scolaire au Québec.

- assiste-t-on à la décentralisation de la formation des adultes dans un territoire donné au profit de l'école de quartier?
- à mesure que l'Education des adultes se développe, chacun veut aller chercher sa part de marché, d'où compétition entre les divers secteurs (Université, CEGEP, éducation permanente);
- manque de cohésion entre les différents agents de changement;
- besoin de concertation pour identifier les besoins.

b) Le projet éducatif, ses contraintes et ses possibilités autres que celles apportées par la loi 71

- il est le point de départ de la prise en charge des adultes dans le milieu;

. déborde l'objectif institutionnel;

. devient un projet social, s'articule autour d'un projet communautaire plus large;

. 2 tendances: - caractère régional
- caractère local issu du milieu.

c) Le rôle et la nature du formateur d'adultes dans le contexte du projet éducatif.

. intervention possible du formateur d'adultes auprès du comité d'école;

. dépasse le rôle institutionnel, participation à l'effort d'émancipation sociale;

. centré sur l'adulte: identifier ses besoins, sa situation dans le milieu;

. rôle d'éducation globale permanente;

. former des enseignants multiplicateurs auprès des adultes;

. souvent parachuté, trop spécialisé, besoin de polyvalence, de recyclage.

Ecole à la fois le siège, l'occasion et l'agent de relation sociales diversifiées.

ORIENTATIONS

La problématique nous amène à dire qu'il est nécessaire d'établir de nouveaux types de relations sociales entre les divers acteurs du milieu scolaire.

Penché sur l'ambiance sociale du milieu scolaire et sur le projet éducatif, il nous semble que le rôle du formateur d'adultes devient plus sophistiqué, plus complexe; il faut maintenant considérer le formateur d'adultes comme agent de changement, à un niveau plus large que la spécialisation, ce qui soulève un besoin de recyclage, "d'éducation permanente", pour entrer dans une polyvalence fonctionnelle.

HYPOTHESES D'ACTION

- Favoriser la concertation des formateurs d'adultes et des adultes directement concernés par un milieu donné. (scolaire, industriel... ou autre).

  . cette concertation demande un certain courage d'être soi-même, de se connaître, de se parler.

- Que les agents d'éducation des adultes s'immiscent et s'organisent dans une association qui se caractérise moins par des facteurs de professionnalisation et de syndicalisation que par des facteurs de changement social.

  . plutôt que de vouloir former une nouvelle élite marginale, les formateurs d'adultes devraient tenter de s'inscrire dans un projet émancipatoire pour l'ensemble des citoyens.

- *le projet éducatif doit s'articuler autour des 3 options suivantes: projet école, projet communautaire, projet régional, en tenant compte des besoins de la communauté locale et en n'oubliant pas les jeunes qui ressentent le besoin de participer avec les adultes et qui sont capables de service authentique.*

"Compte rendu rédigé par: Lise Désilets"

3. DOCUMENT D'APPUI

"L'EDUCATEUR D'ADULTES

ET LA CONCERTATION DES ACTEURS SCOLAIRES"

PAR

Norah Humérez-Comtois
Faculté des Arts
Université de Sherbrooke

I. LA PROBLEMATIQUE SOCIALE DU MILIEU SCOLAIRE AU QUEBEC

J'avais l'intention de vous présenter un certain nombre de dimensions de la problématique sociale du milieu scolaire au Québec comme introduction à cette communication. Mais je suis sûre que vous connaissez déjà les potentialités et les problèmes du système scolaire au Québec puisque la plupart d'entre vous opérez dans ce milieu comme éducateurs d'adultes, enseignants ou administrateurs et que peut-être, avez-vous vous-mêmes des enfants qui fréquentent les différents niveaux du système éducationnel.

D'ailleurs, vous êtes vous-mêmes passé, à un certain moment, par les classes des institutions éducationnelles du Québec et, si jadis vous étiez des étudiants motivés et désireux d'apprendre pour pouvoir trouver un jour votre place dans la société, peut-être êtes-vous aujourd'hui des enseignants soucieux d'accomplir votre tâche avec dévouement et créativité, puisque les jeunes le méritent bien.

C'est-à-dire que la majorité d'entre vous avez une expérience personnelle de ce qu'est le système scolaire du Québec duquel vous gardez un souvenir plus ou moins heureux selon le cas.

Bons ou mauvais souvenirs de notre vie d'écolier, les temps ont changé depuis que nous étions à la petite école. Nous vivons aujourd'hui dans une société super-industrielle et sur-consommée dans laquelle l'école-instruction est déphasée même si elle continue à se développer. Nous nous débattons entre les forces du conservatisme et l'incertitude de l'avenir.

Chose certaine, le système éducationnel québécois se retrouve à un carrefour de tendances et de mouvements qui sont présentement à la recherche de nouvelles formes d'action, de nouvelles structures qui permettront non seulement une instruction mais une formation adéquate des jeunes en fonction des grandes demandes provenant d'une société en changement.

Et, parce que notre société réclame de plus en plus une participation élargie à la vie collective, l'école aussi en reçoit les échos et les résonnances.

1. LA CULTURE DE MASSE

Aujourd'hui, il existe aussi une culture de masse encouragée par la technique. Nous vivons dans l'âge électronique où le langage et l'observation directe ont été remplacés par l'audio-visuel. Les mass-media ont engendré la culture mosaïque qui alimente en nourriture et attitudes l'école parallèle.

Pris entre les différentes tendances éducationnelles, l'homme est déchiré, cassé. Le couple "étudiant-professeur", comme dit Hamelin, est en état de crise car il y a dissonance profonde entre l'école et la vie, entre la culture humaine et la culture de masse.

D'autre part, la connaissance détachée, analytique, linéaire fait place à une connaissance par participation.

2. L'ECOLE POUR LA VIE

Et nous nous demandons que devient l'école pour la vie, que signifie l'école, agent de développement social. Il est donc bien évident que l'école est en mutation, l'école change de nature. Elle devient de plus en plus un lieu de formation plutôt qu'un centre d'information.

De plus en plus, les citoyens réclament une école-éducative, centrée sur le développement de la personne et liée à la culture. Ainsi, l'éducation aura pour but de préparer la rencontre de l'homme avec l'homme, rencontre toujours douloureuse, incertaine, où les problèmes l'emportent sur les solutions.

3. L'EXPERIENCE DIRECTE

Nous, adultes, nous avons tous eu l'opportunité de notre propre expérience; les jeunes attendent encore l'accès à cette expérience directe. Cette pensée de Rogers est assez éloquente: "Ni la Bible, ni les prophètes, ni Freud, ni la recherche, ni les révélations émanant de Dieu ou des hommes ne sauraient prendre le pas sur mon expérience directe et personnelle".

4. LA VOIX DES JEUNES

Et pour laisser parler les jeunes, voici quelques commentaires faits par des étudiants et publiés dans le journal de l'Association d'Education du Québec à l'occasion de la semaine de l'éducation, célé-

brée du 13 au 19 avril de cette année, sur le thème: "Etre citoyen, ça vaut le coup".

4.1. Par rapport au parasitisme duquel on accuse les cégépiens:

"J'ai vingt ans, le corps d'un homme et quelques idées personnelles mais socialement, je suis encore un enfant. J'ai grandi dans un monde que d'autres, avec patience et amour, ont bâti. J'ai suivi le chemin qui m'était tracé, et aujourd'hui, je suis insatisfait. Je réclame le changement...".

4.2. Par rapport à la communication entre jeunes et adultes:

"Il y a deux facteurs qui empêchent notre parole. Le premier: personne n'a vraiment intérêt à nous entendre. Le deuxième: personne ne nous a permis de parler ni appris à parler".

"Tant que les individus ne réussiront pas à dialoguer, ils conserveront leurs comportements stéréotypés. Pour évoluer, les êtres humains doivent s'habituer à communiquer entre eux; et cette habitude doit se prendre à l'école qui introduit l'enfant dans un milieu social plus large et plus diversifié".

4.3. Par rapport à la participation des jeunes et des adultes:

"Le jeune au premier cycle du secondaire demeure capable d'ouverture et de participation pourvu qu'on lui donne l'occasion de rester lui-même en travaillant à satisfaire les besoins des autres... Le jeune s'irrite chaque fois qu'on lui fait jouer un rôle, juste pour voir ce que ça va donner... il est capable de service authentique".

"Les parents ne peuvent s'impliquer efficacement dans le vécu scolaire".

"Comment les étudiants peuvent-ils apprendre à vivre [illegible] de la société comme ils le sont? Comment peuvent-ils comprendre les "vieux" s'ils ne leur parlent pas? Comment pourraient-ils profiter de leur expérience d'hommes et de citoyens?"

4.4. *Par rapport à l'éducation et au contexte social:*

"... l'éducation fait partie d'un tout, de la vie d'une nation et subit les soubresauts de la société. Elle n'appartient pas exclusivement à l'école et cela s'oublie trop facilement. J'estime qu'il faut démystifier l'apport éducatif que l'enfant retire de l'école parce qu'à négliger le contexte social, on passe à côté de l'essentiel".

"Le système d'éducation actuel néglige la formation de la conscience collective".

5. SYNTHESE SUR LA PROBLEMATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE AU QUEBEC

Trois points importants semblent être sous-jacents à la problématique discutée.

5.1 La sectorialisation et "atomisation" des interventions des spécialistes de l'éducation.

Il existe une sectorialisation évidente dans les interventions des spécialistes de l'éducation auprès des élèves. Ces interventions, même si elles sont centrées sur l'élève, finissent par "s'atomiser" puisqu'elles se font surtout en vue de l'orientation de l'élève vers le marché du travail plutôt qu'en fonction de son épanouissement intégral.

5.2 Le manque de concertation entre la famille, l'école et la société.

Il y a aussi un manque de concertation entre les différents agents du milieu sur ce que doit être le développement de l'élève. Ce manque de concertation met l'élève en contradiction avec lui-même et avec ses différents interlocuteurs. L'élève se voit, pendant maintes années, tiraillé face aux attentes des parents, des ensei-

gnants, des spécialistes de l'éducation, de la société et finalement face à ses propres attentes.

5.3 Participation marginale des parents.

Quant aux acteurs, dans le milieu scolaire, les parents sont ceux qui participent le moins aux décisions importantes de l'école. Paradoxalement, les parents représentent une bonne majorité des agents devant oeuvrer en milieu scolaire, c'est-à-dire deux par élève!

6. CONCLUSION

Je dirais donc, que l'ambiance sociale du milieu scolaire au Québec est propice au changement de par sa problématique même. Et que cette problématique réside très particulièrement dans les malaises causés par les types de relations sociales qui existent aujourd'hui entre les différents acteurs du milieu scolaire et dans une certaine mésadaptation des objectifs de l'école à la société contemporaine.

Il semble important qu'au Québec, comme c'était le cas dans d'autres pays, les éducateurs dirigent leur attention vers certains problèmes concernant les relations sociales dont l'école est à la fois le siège, l'occasion et l'agent. Dans une nouvelle perspective, la fonction la plus importante de l'école consisterait peut-être à faire faire au jeune l'apprentissage de la vie sociale d'une manière réelle et concrète. Dans ce cas, l'école serait considérée comme un milieu social et une communauté d'êtres dans laquelle toutes les actions participent aux conditions de leur développement.

II.

UN PREMIER ESSAI DE REPONSE AU BESOIN DE PARTICIPATION CONCERTEE

EN MILIEU SCOLAIRE - "LE PROJET EDUCATIF"

La réponse à deux questions fondamentales de la problématique que nous venons de présenter s'avère maintenant nécessaire.

"La première question"

Comment sortir de l'impasse causée par l'existence de deux types d'école: l'école classique et institutionnelle et l'école parallèle (promue par les media)? - La nouvelle école axée sur la participation pourrait être l'alternative.

"La seconde question"

Comment faire débloquer les relations conflictuelles, même si silencieuses, qui existent entre la famille et l'école? - Nous considérons alors qu'il faudrait favoriser de nouvelles relations sociales autour d'un projet commun permettant la cogestion et la concertation de tous les acteurs du milieu scolaire. Au Québec, il existe maintenant un début d'action dans ce sens, connu sous le nom de "Projet éducatif".

1. LE SOUCI D'INNOVATION, PREREQUIS ESSENTIEL A LA FORMATION DES PROJETS EDUCATIFS.

La formulation des projets éducatifs demande que les acteurs s'impliquent dans la voie de l'innovation. Selon le Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education, "l'innovation est un acte conscient, réfléchi, volontaire, la manifestation d'un désir de changement reposant, en principe, sur une nouvelle définition des objectifs éducatifs à atteindre".

Les innovations dans le domaine éducatif peuvent s'exercer dans trois directions:

1) les innovations portant sur les contenus;

2) les innovations liées à la nature de la relation éducative, relations adultes - enfants, relations enfants entre eux;

3) les innovations portant sur les structures.

C'est sur le deuxième type d'innovation que le fondement d'un projet éducatif peut trouver ses racines.

Un projet éducatif est aussi une innovation de type "réformiste avancé", c'est-à-dire que cela se traduit, au niveau de l'action, par une emprise moins grande des rénovations de contenus au profit de recherche plus radicales sur les structures et sur les modes de relations.

2. UNE DEFINITION OFFICIELLE DU PROJET EDUCATIF.

La Loi 71 modifiant la loi sur l'instruction publique au Québec nous donne une définition assez dynamique de ce que devrait constituer un "projet éducatif" dans le cadre des écoles du Québec.

Voici quelques extraits de cette loi qui prône que le projet éducatif s'encadre dans un désir de renouvellement de l'école primaire et de l'école secondaire.

- "Les mots "projets éducatifs" désignent une démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le revise périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire".

- "... chaque école pourrait désormais affirmer son caractère propre en se donnant un projet éducatif qui lui soit particulier, qu'elle élabore et réalise progressivement".

- "Le comité de l'école et les comités de parents seront désormais consultés obligatoirement sur l'organisation, les orientations propres et le projet éducatif de l'école".

Et c'est le Conseil d'orientation qui représente le moyen nouveau en vue d'assurer la participation et une action concertée des divers agents du milieu scolaire. Ce conseil est constitué de la manière suivante:

- le directeur ou le responsable de l'école;
- trois parents nommés par le Comité de l'école;
- deux membres du personnel enseignant de l'école, élus par les enseignants de cette école;
- une personne élue par le personnel non-enseignant de l'école parmi les membres de ce personnel;
- deux élèves de l'école recevant l'enseignement du second cycle du niveau secondaire, élus par les élèves de l'école;
- un commissaire ou un parent supplémentaire nommé par la commission scolaire, si elle le désire.

2.1 Le projet éducatif et la recherche-action.

Une troisième question surgit des prévisions de la loi sur le projet éducatif puisque les bonnes intentions doivent se traduire en actions concrètes.

Comment faire pour que les nouvelles dispositions gouvernementales visant à la promotion d'un projet éducatif dans chaque école puissent être mises en relation avec les attentes des acteurs en milieu scolaire?

Il nous semble que la réponse à cette question implique une action de formation surtout auprès des adultes concernés et aussi des élèves. Préparer les gens au changement et les aider à faire le chan-

gement, c'est un des grands objectifs de l'éducation et de l'éducation des adultes.

C'est à travers la recherche-action qu'on pourrait trouver les formules adéquates à chaque école afin de permettre que les nouvelles dispositions gouvernementales visant à la promotion d'un projet éducatif dans chaque école puissent être mises en relation avec les attentes des acteurs du milieu scolaire.

Nous considérons l'éducateur d'adultes, à travers un rôle nouveau qui serait polyvalent, comme étant le catalyseur privilégié des potentialités des acteurs du milieu scolaire qui peuvent être utilisés pour amorcer le changement désiré.

L'action de formation surtout auprès des adultes concernés dans la conception, la planification et l'exécution d'un projet éducatif demandera la collaboration des formateurs prêts et capables de motiver les gens à s'engager dans la voie du changement.

3. LA DEFINITION DU PROJET EDUCATIF COMME PROCESSUS DYNAMIQUE

En opposition au modèle hiérarchisé de projet éducatif, dans lequel le projet de l'école n'est qu'un transparent d'un projet toujours issu d'un plus haut niveau, Claude Panuette nous propose un modèle dynamique qui implique l'idée d'un projet issu du milieu, qui tienne compte des rapports multiples existant dans le milieu scolaire et dans la société.

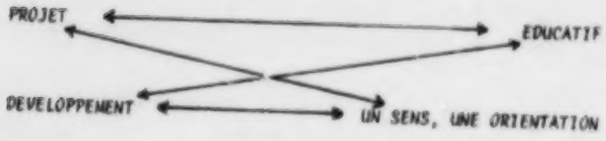
Le modèle hiérarchisé est un modèle reproductif, linéaire qui nie la réalité, même si quelques-uns lui assignent une cote élevée pour sa rationnalité.

Voici quelques dimensions importantes soulevées par le modèle dynamique de projet éducatif proposé par Paquette:

- Une définition exploratoire:

Il faut revenir aux deux termes mêmes de l'idée: "projet" et "éducatif". La dimension est vitale. Le terme indique un mouvement, un développement. Un projet, ce n'est pas un acquis, c'est un construit. Etre en projet indique clairement le mouvement, la recherche, l'interrogation, l'essai et la concrétisation éventuelle... Un projet est contraire à la stagnation, l'immobilisme, l'attentisme. Le mot "éducatif" a été apposé au mot "projet". Donc, un développement "éducatif".

- L'idée de projet éducatif est représentée comme suit:



Dans cette perspective, Paquette définit le projet éducatif "comme étant un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative".

- Un processus

  ... c'est-à-dire par un cheminement;

- visant à faire progressivement

  ... c'est-à-dire par une série d'actions continues dans le temps et l'espace;

- l'adéquation

  ... c'est-à-dire réduire l'écart;

- entre les gestes quotidiens

  ... c'est-à-dire la vie pédagogique et sociale d'une école prise dans sa quotidienneté;

- une ou des conceptions de l'activité éducative

  ... c'est-à-dire l'orientation pédagogique de l'école, ses valeurs, son sens, son style.

Vu sous cet angle, le projet éducatif est une entreprise collective; il implique la modification de certaines valeurs et comportements sur la base d'une analyse situationnelle de la pratique pédagogique et sociale de l'école.

3.1 Quelques mots de cautionnement

- Les projets doivent être à la mesure de ceux qui auront à s'y impliquer.

- L'action collective n'est pas spontanée. Elle est une concertation d'un certain nombre d'agents d'un milieu pour faire cheminer pendant un certain temps un projet, dans ce même milieu.

- Ainsi, tout projet éducatif devrait avoir un impact à court, moyen ou long terme sur ce qui se passe dans la salle de cours et sur ce qui se passe dans les rapports entre adultes, et entre enfants et adultes.

- L'acceptation d'essais, d'erreurs, de réajustements, de modifications est nécessaire.

Dans cette perspective, il est difficile de penser que le projet éducatif puisse se développer au même rythme et selon un même style dans les diverses écoles d'une même commission scolaire.

3.2 Critères essentiels conduisant à la formulation d'un projet éducatif

Le modèle dynamique de "projet éducatif" proposé par Paquette considère aussi quatre critères essentiels à sa formulation:

- un projet éducatif doit être globalisant (toucher plusieurs facettes de l'activité éducative d'un milieu donné);

- un projet éducatif doit être impliquant (tenter de rejoindre dans leurs racines mêmes plusieurs agents différents du milieu);

- <u>un projet éducatif doit donner un sens à l'éducation</u> (être développant, un projet qui ait un sens, une orientation);

- <u>un projet éducatif doit être progressif</u> (s'élaborer au fur et à mesure des actions et se modifier au fur et à mesure de celles-ci).

4. CONCLUSION

Les deux visions sur le projet éducatif que nous venons de discuter, impliquent les idées d'innovation, d'intégration, de coopération, d'animation au niveau des jeunes et des adultes et une projection réelle envers la société élargie.

Le projet éducatif implique aussi l'idée d'équipe éducative composée par les parents, les administrateurs scolaires, les enseignants, les spécialistes de l'éducation, les représentants de la collectivité et les élèves.

Dans cette action collective qui découle de l'idée du projet éducatif, deux défis majeurs nous sont offerts:

1) il faudrait faire des parents, non plus des associés extérieurs, mais des membres à part entière de l'équipe éducative;

2) il faudrait faire de l'école un centre d'animation du quartier et notamment un centre d'accueil pour la formation permanente.

La participation et la coopération demandent un apprentissage continuel et également la pratique du dialogue et du respect d'autrui.

Peut-être de cette façon pourrons-nous, les adultes, répondre aux questions des jeunes que nous avions déjà soulevées dans le chapitre concernant la problématique du milieu scolaire.

Vous serez d'accord avec moi que la société démocratique ne peut vivre et se transformer que par la participation et la coopération. Ces deux aspirations correspondent à un besoin profond des individus et des groupes dans toutes les sociétés.

III.

LE ROLE RENOUVELE DE L'EDUCATEUR D'ADULTES

EN RELATION A LA PARTICIPATION CONCERTEE DES ACTEURS SCOLAIRES

Les réflexions que nous avons amorcées sur la nature et les implications des projets éducatifs en milieu scolaire au Québec, nous amènent à croire que l'éducateur d'adultes est peut-être la personne la mieux placée pour promouvoir un processus d'éducation permanente des acteurs scolaires. Ne pourrait-il pas être le promoteur privilégié des relations sociales plus profondes et durables entre les parents, les enseignants, les administrateurs et spécialistes de l'éducation, les élèves et les représentants du milieu. En même temps, ne pourrait-il pas faciliter l'adéquation des objectifs de l'éducation aux changements de la société? Cette idée peut paraître utopique à première vue et nous sommes ouverts aux critiques et commentaires des participants à cet atelier.

Cependant, l'intervention des éducateurs d'adultes dans les projets éducatifs des écoles, demandera une certaine adaptation à un nouveau rôle de leur part. Si le rôle formel actuel de ces éducateurs concerne surtout l'enseignement le soir ou l'administration, n'est-il pas vrai

qu'au niveau informel il est souvent appelé à jouer toute une gamme d'autres rôles dans le cadre de l'école? Il faudrait donc mettre en valeur une possibilité d'action polyvalente revalorisée de la part d'éducateurs d'adultes.

Revenons pour un instant aux questions centrales de ces Journées d'étude concernant le rôle des éducateurs d'adultes au Québec: QUE FAIT-IL? QUE DOIT-IL FAIRE? QUE SOUHAITERAIT-IL FAIRE? Toutes ces questions montrent une préoccupation implicite au désir de changement et à la recherche de nouvelles avenues d'action.

Voici comment nous envisageons le développement du rôle polyvalent de l'éducateur d'adultes au Québec.

1. LE ROLE SPECIALISE VS LE ROLE POLYVALENT DE L'EDUCATEUR D'ADULTES AU QUEBEC.

La tendance actuelle semble orienter l'éducateur d'adultes au Québec vers la spécialisation en suivant les courants du marché du travail et le développement parallèle d'autres professions. Il peut se spécialiser comme enseignant, chercheur, cadre, administrateur, agent de développement au niveau de la pratique professionnelle. Cette tendance, cependant, peut s'avérer limitative à long terme puisque l'éducation des adultes est un terrain vaste qui demande une certaine polyvalence de la part de chaque formateur.

Il semblerait que, actuellement, l'éducateur d'adultes joue un rôle assez marginal en milieu scolaire, surtout au niveau des écoles primaires et secondaires. Ce rôle se réduit dans un grand nombre de cas à l'enseignement d'une certaine discipline, et ceci le soir. Dans la perspective que nous proposons, il est possible que ces mêmes formateurs qui en-

seignent le soir puissent exercer un rôle important en milieu scolaire pendant la journée. "Se tailler une place au soleil" pour ainsi dire.

Obéissant à la nouvelle réalité d'essai de participation qui s'amorce en milieu scolaire au Québec à travers les projets éducatifs, il nous semble qu'un changement dans le rôle des éducateurs d'adultes oeuvrant dans ce milieu serait souhaitable, c'est-à-dire, qu'il faudrait passer du rôle spécialisé au rôle polyvalent mais d'une manière fonctionnelle.

Il s'agit donc de revaloriser le rôle de l'éducateur d'adultes en milieu scolaire en ajoutant de nouvelles dimensions à son rôle actuel selon le cas et les besoins particuliers en cause. Par exemple, l'éducateur d'adultes pourrait agir comme facilitateur/catalyseur, promoteur, animateur ou coordonnateur d'actions et de projets collectifs de nature participative en milieu scolaire. Nous expliquerons chacune de ces dimensions toujours à la lumière d'une action au niveau des projets éducatifs.

1.1 Le rôle de facilitateur/catalyseur

Cette dimension permettra à l'éducateur d'adultes de favoriser le processus d'apprentissage autodidacte des adultes qui désirent participer au projet éducatif.

Les compétences les plus importantes que l'éducateur d'adultes aurait à acquérir sont celles de savoir comment développer des habiletés chez d'autres personnes, savoir détecter les potentialités de participation des acteurs scolaires et pouvoir organiser un groupe pour l'action.

1.2 Le rôle de promoteur

A travers cette dimension, l'éducateur d'adultes se chargera de diffuser l'idée et les bienfaits du projet éducatif ainsi que ses implications. Il est bien évident que, à ce niveau, il faudrait développer l'habileté de savoir faire le marketing des idées et de pouvoir identifier les problèmes inhérents à une action communautaire.

1.3 Le rôle d'animateur

Par ce rôle, l'éducateur d'adultes suscitera davantage l'émergence de la rationalité dans l'action collective au niveau de la planification même des projets éducatifs par les acteurs concernés.

Ce rôle implique l'apprentissage de deux habiletés importantes: pouvoir organiser un groupe pour l'action, et utiliser la compétence interpersonnelle dans le contexte du groupe et connaître l'enjeu du processus décisionnel collectif.

1.4 Le rôle de coordonnateur

Voici un rôle que pourrait impliquer l'éducateur d'adultes plus directement dans la gestion de l'ensemble des activités du projet éducatif. Le coordonnateur est le pivot de l'organisation et il doit savoir lui-même comment planifier un projet ou un programme. Aussi, devrait-il connaître assez bien le système administratif et bureaucratique concernant le milieu scolaire et savoir évaluer, avec les acteurs, l'impact du projet en termes de développement global de la communauté scolaire et du milieu.

2. L'EDUCATEUR D'ADULTES ET L'ESPRIT COMMUNAUTAIRE

En somme, à travers l'exercice d'un rôle polyvalent et orienté vers le changement social, l'éducateur d'adultes peut aider à développer la personnalité authentique de l'école où il travaille. Au fur et à mesure que les actions concertées des différents acteurs de l'école viseront au développement intégré de la population jeune et adulte de l'institution, l'école pourrait devenir un foyer important d'éducation permanente.

Le développement de l'esprit et de l'action communautaire ainsi que la cogestion d'un projet, demandent l'apprentissage de la solidarité et du dialogue de la part des parents, des élèves et des autres acteurs de l'école.

Donc, il est possible que le processus inhérent à un projet éducatif issu du milieu puisse provoquer des retombées importantes à divers niveaux. Ces retombées pourront se faire sentir sur le plan du fonctionnement général de l'école, par exemple, par l'amélioration du climat de travail, l'amélioration de la performance des enseignants et des étudiants. Aussi, l'établissement de relations plus cohérentes entre l'école et la famille sera certainement un résultat souhaitable.

Finalement, les projets éducatifs intégrés et cogérés par les vrais partenaires, pourront éveiller l'intercoopération entre les différentes écoles d'une même commission scolaire. Cette intercoopération dépassera les critères traditionnels qui déterminent les relations axées purement sur la compétition académique ou sportive.

Pour conclure, nous voudrions souligner que le passage du rôle spécialisé au rôle polyvalent demande un recyclage adéquat de la part de l'éducateur d'adultes. Le recyclage envisagé pourrait se faire autour des besoins concernant la promotion des projets éducatifs, des besoins concernant la pratique de la coopération en milieu scolaire, et des dimensions de la profession de formateur d'adultes qui correspondent au rôle nouveau d'agent de changement social.

BIBLIOGRAPHIE CONSULTEE

LIVRES

1. Conférence Internationale de l'instruction publique, Genève 1968, L'étude du milieu à l'école. (Bureau International d'Education, Genève).

2. Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education, Ecoles de demain? (Editions HMH, Montréal, 1976).

3. Colon, Mercedes Marchand de, Y crecerán más pinos. (Cooperativa de Seguros de Vida de Puerto Rico, 1976, 3 volumes).

4. Ferré, André, Ecoliers, parents et maîtres dans la société scolaire. (Les Editions Sociales Françaises, 1964).

5. Hamelin Jean-Marie, Roch Duval, Paul Archevêque, Plaidoyer pour une école humaine. (Les Editions Saint-Yves, Inc., Ottawa, 1972).

6. Izquierdo Duarte, Angel, Manual de Cooperativismo Estudiantil. (Equateur).

7. Joncour, Pierre, L'école, une machine dévorante. (Editions Galilée, France, 1975).

8. Moreno Avendaño, José, Cooperativas de Educación, colegios cooperativos. (Colombie: Ediciones Tercer Mundo).

9. Marier, Gérard, La révolution scolaire. (Editions du Jour, Montréal, 1972).

10. Paquette, Claude, Le projet éducatif. (Editions NHP, Ottawa, 1979).

11. Védrine, Jean, Les parents, l'école. (Casterman, Belgique, 1971).

JOURNAUX ET REVUES

1. Journal de l'Association d'Education du Québec: L'éducation dans le traffic. "Apprendre à être citoyen ça vaut le coup!" Semaine de l'Education, 13 au 19 avril 1980.

2. Journal de l'Association d'Education du Québec: "Devenir citoyen", cahier spécial de la Semaine de l'Education 1980 destiné aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire.

3. L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet (I.C.E.M.), L'éducateur, (Cannes, 10 mai 1976).

4. Congrès de Pau 1968. Charte de l'école moderne. (France).

5. Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires, "Techniques Freinet" (Revue trimestrielle, CREU, No 1, premier trimestre, France, 1977).

DOCUMENTS OFFICIELS

1. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports. Guide pour l'éducation coopérative en milieu scolaire. (Février 1975).

2. Ministère de l'Education du Québec, L'école coopérative, "Un essai de coopération à l'école Querbes". (Revue bi-mestrielle, novembre 1977, No 41).

3. Assemblée Nationale du Québec. Trente et unième législature, quatrième session. Projet de Loi No 30. Loi modifiant la Loi de l'instruction publique. (Sanctionné le 22 juin 1979) (L'éditeur officiel du Québec, 1979).

4. Assemblée Nationale du Québec. Trente et unième législature, quatrième session. Projet de Loi No 71. Loi modifiant à nouveau la Loi sur l'instruction publique. (Sanctionné le 21 décembre 1979). (L'éditeur officiel du Québec, 1979).

ATELIER No 3

PORTRAIT ET ESSAI DE TYPOLOGIE DU FORMATEUR D'ADULTES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES EN ESTRIE

CONCEPTION: FILION, Roger

Région: Sherbrooke-Estrie

1. PRESENTATION

OBJECTIFS

A partir de la présentation des six secteurs d'activités, dégager quelques éléments caractéristiques des rôles et des fonctions de l'éducateur d'adultes à la C.S.R. Estrie.

CONTENU

SECTEURS D'ACTIVITES	ROLES	FONCTIONS
- Formation générale et Techniques commerciales (temps plein et temps partiel)	- Reliés aux services administratifs	- Les administrateurs: . coordonnateurs . directeurs de centres
- Accueil et Référence	- Reliés aux services professionnels	
- Formation professionnelle (temps plein et temps partiel)	- Reliés aux services de formation	- Les divers conseillers
- Formation préparatoire à l'emploi		- Les formateurs et animateurs
- Education populaire		
- Service à l'entreprise		

METHODOLOGIE

1. Visionnement d'une émission couleur (27 min.) présentant l'éventail des activités du S.E.A. en Estrie.

2. Retour bref sur le document en fonction d'une compréhension commune.

3. Pour chaque secteur d'activités, rappel des objectifs de services poursuivis et des personnels impliqués en précisant la nature de leurs rôles et de leurs fonctions.

4. Au besoin, utilisation de quelques témoignages de formateurs.

5. De façon continue, élaboration du portrait global du formateur d'adultes.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Depuis quinze ans, la C.S.R. de l'Estrie a développé un ensemble de services éducatifs spécifiques à la clientèle adultes de son territoire. C'est à partir de ce cadre de référence que les participants à l'atelier ont pu réagir, exprimer des avis, comparer leurs situations et surtout partager des préoccupations et des expériences personnelles entre formateurs d'adultes.

De façon générale, les commentaires se regroupent sous trois thèmes principaux: l'innovation, l'insécurité et la communication.

On constate que dans le réseau scolaire, le développement des services aux adultes a provoqué l'émergence de multiples projets d'innovation pédagogique: l'apprentissage individualisé, l'apprentissage assisté à domicile, la formation en cours d'emploi, etc. Ces modes d'apprentissages et modes d'intervention pédagogique ont permis à des formateurs d'adultes qui au départ étaient essentiellement des spécialistes de contenu, de devenir progressivement des agents éducatifs au sens large du terme, c'est-à-dire qu'au delà des préoccupations purement didactiques le formateur prenait conscience des conditions essentielles à l'apprentissage: encadrement pédagogique, stratégie et rythme d'apprentissage, instrumentation pédagogique, re-

lation d'aide, ces éléments se raccrochant à des principes éducatifs aussi captivant que redoutables comme la prise en charge de sa formation par le formé.

Dans un tel contexte d'innovation, il est facile d'imaginer que le formateur d'adultes voit son rôle évoluer progressivement sans jamais atteindre le stade de la définition fermée et définitive.

Les perspectives de développement du secteur de l'éducation des adultes apparaissent assez confuses pour le formateur d'adultes. Il en résulte un très fort sentiment d'insécurité qui se traduit par une série d'interrogations entourant toute la conception du rôle du formateur d'adultes, son statut, ses fonctions.

Les formateurs d'adultes manifestent assez clairement un désir très net de se regrouper, de se rejoindre pour partager leurs expériences respectives.

ORIENTATION ET HYPOTHESES D'ACTION

Les participants à l'atelier ont à peine eu le temps d'aborder la question des orientations et des hypothèses d'action. Cependant, quelques idées ont circulé. Elles sont de l'ordre de la consolidation des services éducatifs déjà offerts aux adultes. De plus, les formateurs d'adultes souhaiteraient des structures de communication et de rencontre plus systématiques.

"Compte rendu rédigé par: Roger Filion"

ATELIER No 4

LE CONSEILLER PEDAGOGIQUE

ET L'EDUCATION DES ADULTES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

CONCEPTION: COTE, Charles
EMONT, Maurice

Région: Montréal

1. PRESENTATION

PRESENTATION

Deux (2) conseillers pédagogiques exposeront brièvement leur conception du rôle et du statut du conseiller pédagogique en éducation des adultes.

Il s'ensuivra des questions de clarification puis des questions générales sur les préoccupations des participants relativement aux exposés.

Nous approfondirons ensuite l'échange sur ce qu'est et sur ce que nous aimerions que soient les rôle et statut du conseiller pédagogique.

Lors de la synthèse, nous nous efforcerons de dégager des orientations et des hypothèses d'action.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

- *Rôle du conseiller pédagogique: relatif à l'organigramme, zone de pouvoir plus ou moins grande.*

- Rôle versus vécu: les conseillers pédagogiques sont des organisateurs, des administrateurs. Ils ne font pas tous de la pédagogie. Rôle formel, statut officiel ne correspondent pas nécessairement à la tâche officieuse, au vécu de chacun.

- Complexité des interventions, 4 niveaux: D.E.A., D.C., formateur, adulte. La personnalité compte peu dans les relations avec les différentes instances.

Selon que l'action s'approche ou s'éloigne du statut pédagogique, les interventions sont différentes. Quant au statut pédagogique, il y a des postes pertinents ou non, à temps plein ou à temps partiel. Celà a des effets au niveau des types d'intervention (globales, segmentées) et de la gestion d'un dossier. Tiraillement entre rôle et statut, entre rôle et vécu.

Forme d'ouverture différente entre secteur régulier et E.A. La C.P. à l'E.A. a des interventions dynamiques.

ORIENTATIONS

La tâche étant grande, il y a un moyen de déléguer: c'est d'impliquer les formateurs.

La tâche administrative est lourde mais il est important qu'elle soit assumée par le conseiller pédagogique qui tiendra d'abord compte de la dimension pédagogique.

"Compte rendu rédigé par: Louise Meunier-Marcerola

ATELIER No 5

GRANDEUR ET MISERE DU FORMATEUR D'ADULTES DANS LA "FORMATION SUR MESURE" DES CEGEPS

CONCEPTION: THIBAULT, André
VEZINA, Claude

Région: Montréal

1. PRESENTATION

L'atelier débutera par un exposé sommaire des principales étapes qui ont conduit à l'élaboration du processus de formation sur mesure tel que connu aujourd'hui.

Cet exposé fera ressortir, sous forme de questions, quelques éléments relatifs au statut et au rôle du praticien en formation sur mesure. Par exemple, comment réussit-on présentement à concilier la cohérence du processus et la variété des tâches assumées souvent par plusieurs personnes dans une même intervention? Quelle(s) place(s) ces personnes occupent-elles dans l'organisation de l'éducation des adultes et comment nomme-t-on leur(s) rôles?

Sur la base des questions soulevées, l'animateur - personne-ressource réagira comme témoin et responsable, au sein du réseau des cégeps, d'une organisation de l'éducation des adultes, et favorisera l'expression des témoignages et réflexions des participants.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

Le compte rendu de cet atelier est intégré à celui de l'atelier 17.

ATELIER No 6

L'EDUCATEUR D'ADULTES EN MILIEU UNIVERSITAIRE:

UN ACTEUR COINCE

CONCEPTION: BERNIER, Jean-Claude
CHARBONNEAU, Benoît
COLERETTE, Pierre
DUMOUCHEL, Bernard
MENARD, Marianne
PAYEUR-MINOT, Gaétane
THERIEN, Thérèse

Région: Outaouais

1. PRESENTATION

Coincé? Comment? Entre quoi et quoi? Par qui?

Coincé en lui-même d'abord parce qu'à la recherche d'un rôle nouveau. Ce titre d'éducateur d'adultes avec la réalité qu'il recouvre fait-il partie de la définition du moi professionnel du professeur universitaire?

Coincé entre les attentes, parfois contradictoires, de sa clientèle aussi. Qu'il se définisse ou non comme éducateur d'adultes, il doit de plus en plus intervenir auprès d'une population adulte. Coincé entre les adultes et les ex-cégepiens; entre une clientèle dite "plein temps" et une autre à "temps partiel".

Coincé également entre la demande de la clientèle et la commande contractée par l'institution.

Y a-t-il, malgré cela, des aires de liberté? Et si cette "coincitude" devenait notre laboratoire de formation personnelle et collective... Si elle devenait le creuset d'une intervention créatrice... , un appel à la concertation...

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

- *Le formateur d'adultes à l'Université est coincé:*

... en raison des contraintes:

- de temps
- de programme
- d'organisation
- des tâches
- des processus
- des contenus
- de l'évaluation
- des modes de transmission du savoir
- des normes et des standards universitaires
- des budgets
- des politiques de l'institution quant à la sélection et aux équivalences.

... entre la confrontation des besoins venant d'en haut et venant d'en bas;

... face à la fragmentation du processus de formation et d'intervention;

... face à la nécessité d'un suivi, d'un accompagnement au niveau du savoir être.

- Le coordonnateur de programme vit des coïncitudes encore plus grandes car il est au carrefour de relations multiples avec le directeur, les conseillers pédagogiques, les clients, les personnes-ressources.

- *L'université n'a pas encore vraiment fait place aux adultes. Pourtant, le formateur d'adultes en milieu universitaire veut donner priorité à son client.*

- *Peut-être que finalement, on ne fonctionne bien que coincé. Si on n'est pas coincé mais trop à l'aise, c'est qu'on est normé, normalisé jusqu'au cou! L'état de déséquilibre est nécessaire et fertile.*

- *Le formateur d'adultes est, dans le fond, un apprenant permanent, c'est-à-dire une personne qui accepte le processus de rééquilibre comme en étant un de développement, de croissance, de changement.*

LES HYPOTHESES D'ACTION

Il faudrait peut-être égaliser les acteurs de façon à obtenir une marge de liberté et de mouvement. Mais les universitaires ne sont pas prêts à être égaux.

Il faudrait peut-être créer une université pour les adultes.

"Compte rendu rédigé par: Gaétane Payeur-Minot"

ATELIER No 7

LE RESPONSABLE DE PROGRAMMES A LA F.E.P.:

UN ROLE FRONTIERE

CONCEPTION: BAZINET, Louis
BOUCHARD, Marie
COTE, Bernard
DE ST-JEAN, Antonio
MATHIEU, Jean
PLAMONDON, Louis
ROUTHIER, Marcel
SOLAR, Claudie

Région: Montréal

1. PRESENTATION

Le responsable de programmes à la Faculté de l'éducation permanente doit accomplir différentes tâches touchant la mise sur pied d'activités de formation ou de perfectionnement pour les adultes, la gestion pédagogique de programmes et l'encadrement des professeurs et des étudiants.

Son statut est celui de cadre car la Faculté n'a pas de corps professoral.

Son rôle varie: agent de couplage, expert, spécialiste de l'éducation des adultes, conseiller, gestionnaire... Un rôle frontière, car il en joue un à la limite de celui du professeur et à la limite de celui de l'administrateur.

Ne se sentant bien ni avec le statut de l'un ni avec celui de l'autre et désireux de maintenir un rôle frontière, il travaille à se définir une place à l'université où il pourrait exercer sa profession, celle de l'éducation des adultes, dans des conditions acceptables.

Pendant l'atelier, nous dresserons un portrait du responsable. Nous comparerons ses qualifications et ses compétences telles que définies à l'affichage et celles qu'il a réellement. Nous présenterons l'évolution de ses tâches depuis 1973. Enfin, nous parlerons de ses perspectives d'avenir.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

L'atelier s'en est tenue au portrait soumis dans le document remis aux participants de l'atelier no. 7. Cet exposé rendait justement compte de la situation actuelle qui prévaut à la F.E.P. en regard du responsable de programmes et dont le rôle peut véritablement se caractériser par l'appellation de "rôle de frontière".

ORIENTATIONS

L'atelier se prononce pour que ce "rôle frontière", joué par les responsables, soit reconnu comme spécifique de la fonction de formateur d'adultes dans la définition d'un statut officiel dans l'Université.

HYPOTHESES D'ACTION

Attendu ...

- que l'atelier (à la suite du comité préparatoire) a constaté que la qualité de la formation académique et de la pertinence de l'expérience professionnelle des responsables à la F.E.P. favorisaient l'excellence de la formation des adultes à l'Université de Montréal;

- *que la description des fonctions du responsable de programmes (ex: formules d'affichage de poste) confirme l'existence de fonctions éducatives autre que celles de l'enseignement et de la recherche soit:*

  - planifier, organiser, coordonner, évaluer des activités pédagogiques créditées;
  - animer des comités de travail et des comités pédagogiques;
  - conseiller des étudiants adultes dans leur cheminement éducatif;
  - évaluer des besoins nouveaux en vue de la mise sur pied d'activités éducatives pour adultes;
  - évaluer les moyens d'enseignement, mettre en place les correctifs requis et au besoin en suggérer de nouveaux;
  - assurer les liens nécessaires avec le milieu professionnel (ou institutionnel) concerné;

- *que le Rapport Boucher a constaté que la F.E.P. avait permis que se réalisent à l'Université de Montréal des expériences novatrices en éducation et en formation d'adultes;*

- *que les responsables de programmes sont les principaux artisans du mandat de la Faculté de l'Éducation permanente;*

Il est proposé...

- *que soit créé à l'Université de Montréal un nouveau statut, différent de celui d'enseignant, de cadre et de professionnel; ce statut étant défini spécifiquement par les fonctions éducatives du responsable de programmes;*

- *qu'en conséquence, soit formée à la F.E.P. une "assemblée de faculté" composée principalement des responsables de programmes .*

"Compte rendu rédigé par: Marcel Routhier"

3. DOCUMENT D'APPUI

LE RESPONSABLE DE PROGRAMME A LA F.E.P.:

UN PORTRAIT

PAR:

Jean Mathieu
Claudie Solar

INTRODUCTION

La Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal a été créée en 1974 avec deux particularités principales: elle s'adresse exclusivement aux adultes et elle n'a pas de corps professoral.

La Faculté oeuvre donc essentiellement au niveau de l'éducation des adultes et son personnel permanent est constitué de personnes ayant un statut de "cadre et professionnel".

Parmi ce personnel, on dénombrait, au début de l'année '80, vingt six professionnels directement impliqués dans des programmes: les responsables de programmes (R.P.). C'est de ces professionnels en éducation des adultes dont nous parlerons dans le présent document.

Mais que fait le responsable de programme? Qui est-il? Deux questions sur lesquelles l'Assemblée des cadres et professionnels de la Faculté de l'éducation permanente s'est penchée.

Voici le portrait qu'il en a dressé en partant des affichages publiés lors des concours ouverts pour combler un poste de responsable de programme et de mini-sondages auprès des responsables de programme eux-mêmes.

LA TÂCHE DU R.P.

La synthèse effectuée à partir des affichages publiés nous fournit une description officielle de la tâche attendue du R.P. On lui demande de remplir les tâches suivantes:

- organiser, coordonner, évaluer des activités pédagogiques créditées;
- conseiller les étudiants adultes dans leur cheminement éducatif;
- animer des comités de travail, des comités pédagogiques;
- évaluer des besoins nouveaux en vue de la mise sur pied d'activités éducatives pour adultes;
- évaluer les moyens d'enseignement, mettre en place les correctifs requis et au besoin, en suggérer de nouveaux;
- assurer les liens nécessaires avec le milieu professionnel (ou institutionnel) concerné;
- effectuer des tâches spécifiques à certains programmes.

De cette description, il ressort clairement d'après nous, que le R.P. doit oeuvrer dans le champ de l'éducation des adultes et que son rôle se situe essentiellement au niveau pédagogique.

LE TRAVAIL REEL EFFECTUE

De façon à déterminer s'il y a correspondance entre tâche attendue et tâche réelle effectuée, une enquête a été menée auprès des R.P. Pour ce faire, nous avons divisée cette tâche en cinq (5) catégories qui correspondent assez précisément aux descriptions de postes affichés. Nous avons ensuite demandé aux responsables de mentionner quel pourcentage de leur temps est utilisé pour remplir les tâches de chacune de ces catégories. Les résultats obtenus sont les suivants:

1) 35% du temps est consacré à l'administration;

2) 12% du temps est utilisé pour participer à des comités et activités de la F.E.P.;

3) 16% du temps est consacré au contact avec le milieu;

4) 20% du temps est consacré à l'encadrement des étudiants;

5) 17% du temps est consacré à l'encadrement des professeurs.

Pour fin de clarté, le terme "administration" réfère ici surtout à des tâches ponctuelles que le responsable doit lui-même effectué et non pas à la coordination de tâches administratives. Ainsi, les responsables de programmes estiment consacrer plus du tiers de leur temps à des tâches administratives.

L'EVOLUTION DE LA TÂCHE

A partir des deux points précédents, nous avons déjà un certain portrait de la situation du responsable de programme à la faculté de l'éducation permanente. Or, depuis quelques années à la F.E.P., les responsables se sont vu confiées ou imposées des tâches ponctuelles à effectuer. Voici une énumération générale de ces tâches:

- les prévisions budgétaires;
- les prévisions budgétaires spéciales;
- le contrôle budgétaire et son traitement;
- les dossiers d'activité;
- les curriculum vitae des professeurs et leur processus d'acheminement;
- le contrôle de la photocopie;
- le traitement des dossiers d'admission;
- le traitement administratif des équivalences, exemptions et substitutions;
- le contrôle de la rentrée : du cheminement des résultats d'examens;
- la réception des travaux d'étudiants;

- la publicité et l'audio-visuel.

Il est bon de rappeler ici qu'il ne s'agit pas de coordonner ces activités mais bien plutôt de les effectuer soi-même, ce qui ne relève pas du tout de la même conception d'une tâche.

La tâche du responsable de programme semble donc, à travers cette liste, évoluer de plus en plus vers une tâche administrative. Ce à quoi s'objectent nombre d'entre eux.

Une brève enquête concernant la charge de travail nous a donné les résultats suivants:

- en moyenne, un R.P. s'occupe de 1,6 programme
  - avec 409 étudiants
    et 25 chargés de cours;
- de plus, par session, il organise 36 cours dont
  - 17 sur le campus de l'Université
  - 19 hors-campus.

La lourdeur de cette charge explique en grande partie la moyenne de 35% du temps consacré à de l'administration.

PORTRAIT DU R.P.

Mais qui est le R.P.? Pour mieux le définir, nous sommes parti des postes affichés et nous le leur avons demandé, lors d'une deuxième enquête.

- Qualifications requises

Pour remplir la fonction de responsable de programme, le candidat doit posséder en général un diplôme de deuxième cycle. Dans quelques rares cas, un diplôme de premier cycle est suffisant. De plus, on souhaite qu'il ait une "expérience en éducation des adultes ou en organisation" ou bien on lui demande d'avoir une "connaissance des problèmes relatifs à la formation et au perfectionnement". Enfin, il doit avoir une "expérience professionnelle liée au champ de formation" ou une "expérience en enseignement" (l'expérience en enseignement est essentiellement demandée dans le champ du perfectionnement des enseignants).

Il est intéressant de noter que seules les offres d'emploi les plus anciennes que nous avons pu trouver (1976) requièrent une "connaissance des organismes, associations, institutions, services reliés au champ de formation".

On peut donc résumer les qualifications requises pour définir le responsable de programme comme suit: posséder une maîtrise pour diplôme, avoir une expérience professionnelle et une expérience ou des connaissances en éducation des adultes.

- Qalifications actuelles

Des vingt cinq (25) responsables de programme ayant répondu à un bref questionnaire, nous obtenons le portrait suivant quant à leurs qualifications.

Dix-sept (17) possèdent une maîtrise, un (1) un doctorat, et sept (7) un diplôme de premier cycle. Trois (3) ont commencé ou terminent leur maîtrise et quatre (4) sont inscrits au doctorat.

Les responsables de programmes ont une moyenne de six (6) ans d'expérience professionnelle reliée au champ de formation; cinq (5) ans d'expérience en enseignement; près de trois (3) ans en formation ou en perfectionnement et 3 ans et demi (3½) dans un poste de coordination et de supervision.

Ils travaillent en moyenne depuis quatre (4) ans à la Faculté de l'éducation permanente. Si on compare les qualifications requises aux qualifications réelles des responsables de programmes, on peut noter que les qualifications professionnelles,en terme d'expérience de travail, sont plus que satisfaites.

CONCLUSION

En résumé, le responsable de programme se révèle être un professionnel dans un champ précis qui est engagé comme cadre et professionnel à la Faculté de l'éducation permanente dans un poste dont la

description de tâches à l'embauche est d'ordre essentiellement pédagogique. Or, travailler à la mise sur pied, à la coordination et à l'évaluation d'activités éducatives à l'Université, avec un statut de cadre, est source de tensions et de conflits constants, la compétence professionnelle du R.P. étant contestée par le corps professoral de cette institution.

Pour lui permettre de bien remplir son rôle frontière, à la limite de celui de l'administrateur et de celui du professeur, il lui faut obtenir un statut adéquat. Aussi, le thème du rôle et du statut du R.P. est-il un sujet de discussion et de travail depuis la création de la Faculté de l'éducation permanente tant au niveau de la direction et du conseil de la Faculté qu'au niveau des Responsables eux-mêmes.

A l'Université de Montréal, où la dichotomie stérilisante "administrateur versus professeur" est omniprésente, deux tendances majeures s'opposent. La première vise à faire correspondre les tâches du R.P. aux tâches habituelles de cadre (tendance qui semble en voie d'opérationnalisation si on se réfère à l'évolution de la tâche). La seconde vise à faire correspondre le statut aux tâches du R.P. Dans ce dernier cas, le R.P. se verrait attribuer un statut de professeur.

Cependan., les R.P., en tant que formateurs d'adultes, se sentent tiraillés dans ce débat et une nouvelle tendance se dessine. Certains d'entre eux, percevant que, d'une part, ce débat est sans issue et que, d'autre part, ni l'un ni l'autre statut ne coïncide avec leur travail véritable, pensent qu'une autre voie est plus prometteuse: celle correspondant à la création d'un statut particulier de F.A. et nouveau dans l'institution.

ATELIER No 8

LE FORMATEUR D'ADULTES EN SAGAMIE :

UN ACTEUR INQUIET?

CONCEPTION: BOIVIN, Odette
BOUCHARD-HUDON, Claudine
GOBEIL, Jean-Rock
POTVIN, Lili
RIVERIN-JEAN, Renelle
SIMARD, Claudette

Région: Saguenay - Lac St-Jean

1. PRESENTATION

Orientée en partie par le document préparatoire aux journées d'étude, notre recherche a été largement influencée par nos propres perceptions du formateur d'adultes en Sagamie*.

Un acteur inquiet? Oui, car c'est presque exclusivement un acteur à la pige qui joue au sein des commissions scolaires des rôles d'improvisation sur des plateaux en voie de dispersion ou de disparition; un acteur pour qui le certificat en Andragogie de l'U.Q.A.C. représente une lueur d'espoir de professionnalisation.

Malgré l'étendue du territoire (Saguenay, Lac St-Jean, région de Charlevoix et Côte Nord), nous avons voulu donner à cet acteur un visage se rapprochant le plus possible de sa réalité; pour se faire, nous avons couvert toutes les institutions de formation du Saguenay - Lac St-Jean,soit:

- une Université (U.Q.A.C.)
- quatre Collèges (Chicoutimi, Alma, Joncquière, St-Félicien)
- quatre Commissions Scolaires (Chicoutimi, Lac St-Jean, Lapointe, Louis-Hémon).

Certains résultats de notre recherche contredisent nos hypothèses, d'autres les confirment.

- A l'U.Q.A.C. et dans les C.E.G.E.P., il n'y a pas autant d'insécurité qu'on le croyait au point de départ.

- Parmi les pigistes et ce, au niveau de toutes les institutions, les opinions sont aussi partagées.

- Un scandale: dans les commissions scolaires, sur six cent soixante-huit (668) enseignants, seulement cinq (5) ont un contrat de travail à plein temps et renouvelable.

- L'information syndicale est quasi inexistante: l'éducateur d'adultes est un défavorisé au plan syndical; le secteur de l'E.A. se situe toujours sur la "queue" de la comète.

- Phénomène sexiste: les administrateurs, à une exception près, sont tous des hommes. De plus, les contrats de travail à temps partiel non renouvelables ne sont offerts qu'aux femmes (P.N.E.).

Ceci est un bref aperçu de la situation. Votre participation à l'atelier permettra de l'approfondir, d'en dresser un portrait plus global et de s'interroger par rapport à notre devenir dans le Québec d'aujourd'hui.

---

* SAGAMIE: Fruit de la contraction Saguenay et Piekouagami, mots d'origine indienne, Sagamie désigne le vaste territoire situé à l'est du Québec et correspondant au Saguenay - Lac St-Jean.

Isolé du reste du Québec par l'immensité des forêts, des montagnes et des lacs qui l'en sépare, isolé à l'intérieur de son propre territoire, Sagamie a des particularités géographiques qui pourraient, entre autres, être une entrave importante à une éducation permanente de qualité.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

- PEU DE CONTRATS

  . 5/668 enseignants ont un contrat à plein temps renouvelable .

- STATUT DU "PIGISTE"

  . formateur d'adultes en recherche continuelle de travail;

  . dispense des enseignements diversifiés à l'intérieur de différents établissements;

  . inquiet par rapport à sa sécurité d'emploi.

- CONDITIONS DE TRAVAIL

  . "bien" faire son travail;

  . ne pas importuner "quelqu'un d'important";

  . avoir suffisamment d'inscriptions (clientèle).

- LE FORMATEUR D'ADULTES PAR RAPPORT AU SYNDICAT

  . reconnaissance de l'apathie, et du formateur d'adultes et du syndicat;

  . peu informé;

  . personnage "égocentrique": d'abord et avant tout préoccupé de sa situation personnelle.

- LE SYNDICAT PAR RAPPORT AU FORMATEUR D'ADULTES

  . contact difficile;

  . renseignements peu ou pas accessibles;

  . vision de la C.F.Q.: les formateurs d'adultes ne s'occupent pas de leurs affaires.

- STRUCTURE

  . mise à pied systématique: 1 à 2 fois par année; le réengagement est dépendant de la bonne volonté de l'employeur;

  . on observe toutefois une certaine continuité au niveau des formateurs d'adultes utilisés.

A l'intérieur de l'atelier, 1 participant sur 13 détient un contrat à plein temps renouvelable.

Une commission scolaire effectue en mai des prévisions pour connaître le profil de la clientèle et en informer les enseignants qui seront réengagés en septembre suivant.

Ancienneté non-reconnue: "5 jours ou 5 ans, c'est pareil".

- PERFECTIONNEMENT

  . les demandes sont rarement acceptées lorsque les besoins proviennent des enseignants, particulièrement lorsque cela augmente la scolarisation.

Une commission scolaire accorde du perfectionnement et défraie une partie des cours à ses enseignants à contrat.

ORIENTATIONS

- Pour la commission scolaire Laurentides et le CEGEP Edouard-Montpetit:

  . formation d'un noyau de formateurs d'adultes, pas nécessairement à contrat, qui serait privilégié avant de rechercher d'autres intervenants.

- Reconnaissance accrue du diplôme en andragogie

- C.E.G.E.P. Edouard Montpetit: consultation auprès des formateurs d'adultes au niveau du contenu et des personnes en terme de perfectionnement.

- Intérêt des formateurs d'adultes à se regrouper, à se structurer.

- Le statut du formateur d'adultes semble davantage préoccuper les administrateurs. Est-ce lié à une valorisation ou à une stratégie qui permettrait de planifier certains postes à temps plein, ce qui serait avantageux pour réduire les dangers des enseignants du régulier mis en disponibilité.

HYPOTHESES D'ACTION

. Regrouper régionalement les formateurs d'adultes autour d'un contenu étroitement relié à leur situation (information, action).

. Conserver l'hypothèse des contrats à temps partiel avec conditions de travail décrites pour ceux à qui cette situation convient.

. Donner des suites au colloque en regroupant les formateurs d'adultes afin de se structurer et de s'organiser pour exprimer nos revendications, notre vécu actuel et notre vécu souhaité et de les véhiculer auprès des différentes commissions qui étudient la situation des formateurs d'adultes et qui planifient une politique d'ensemble.

"Compte rendu rédigé par: Odette Boivin"

3. DOCUMENT D'APPUI

LE FORMATEUR D'ADULTES EN SAGAMIE:

UN ACTEUR INQUIET?

PAR

LE COLLECTIF:	Odette Boivin,	C.S.R. Lac St-Jean
	Jean-Rock Gobeil,	C.S.R. Lac St-Jean
	Claudine Hudon,	C.S. Chicoutimi
	Renelle Jean,	C.S. Chicoutimi
	Lili Potvin,	C.S.R. Lapointe
	Claudette Simard	C.S.R. Lac St-Jean
RESSOURCES :	Rodolphe Gagnon,	U.Q.A.C.
	Pierre Paquet,	F.E.P., U. de M.

LE FORMATEUR D'ADULTES EN SAGAMIE:

UN ACTEUR INQUIET?

Un acteur inquiet: le formateur d'adultes en Sagamie? Si le choix de notre recherche a été orienté pour une part par le document préparatoire aux journées d'étude, il a été grandement influencé d'autre part par nos perceptions d'acteurs presqu'en totalité à la pige, jouant au sein des commissions scolaires des rôles d'improvisation sur des plateaux en voie de dispersion ou de disparition et pour qui le certificat en Andragogie, offert par l'U.Q.A.C., présente une lueur d'espoir reliée à une professionnalisation.

- BUT DE LA RECHERCHE

1. En Sagamie, faire le portrait de l'insécurité vécue par les formateurs d'adultes via leur identification professionnelle et ce, compte tenu de la problématique professionnalisation - déprofessionnalisation.

- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.
Faire le dénombrement des formateurs d'adultes au niveau universitaire, collégial et secondaire.

2.
Etudier la spécificité du statut du formateur d'adultes par rapport à son identification professionnelle.

3.
Identifier l'impact et les conséquences du statut actuel du formateur d'adultes sur son vécu et sa vie professionnelle.

4.
Faire ressortir les points dominants de cette recherche et dégager les suggestions d'amélioration proposées.

• DEMARCHE EFFECTUEE

1.
Identifier les institutions scolaires visées par notre projet.

2.
Inventorier des personnes-ressources susceptibles de nous fournir des informations pertinentes.

3.
Contacter les personnes-ressources retenues pour notre étude.

4.
Recueillir les données relatives au dénombrement des formateurs d'adultes en milieu scolaire.

5.
Etablir un échantillonnage des formateurs d'adultes à rencontrer.

6.
Recueillir par entrevues les informations portant sur les causes et effets de l'insécurité vécue par le formateur, s'il y a lieu.

7.
Compiler les données recueillies et en faire l'analyse critique.

• MOYENS UTILISES

1. Grille visant à faire le dénombrement des formateurs d'adultes en milieu scolaire.

2. Grille questionnaire visant à recueillir les données relatives au rôle et statut du formateur d'adultes.

INSTITUTIONS VISEES PAR LE PROJET:

1. Université du Québec à Chicoutimi.

2. Collèges: Alma
Chicoutimi
Jonquière
St-Félicien •

3. Commissions scolaires: Chicoutimi
Lac St-Jean
Lapointe
Louis-Hémon •

• Pour le collège St-Félicien et la Commission Scolaire Louis-Hémon, notre étude s'est limitée aux données statistiques. Aucune entrevue n'a été réalisée dans ces institutions.

CLIENTELE CIBLE POUR LES ENTREVUES

... Nombre de personnes interviewées: 33

• REPARTITION DE CES PERSONNES PAR NIVEAU INSTITUTIONNEL:

	ADM.	P.N.E.	FORM.	TOTAL
U.Q.A.C.	1	-	3	4
CEGEPS: . Alma . Chicoutimi . Jonquière	1	2	6	9
COMMISSION SCOLAIRE: . Chicoutimi . Lapointe . Lac St-Jean	2	6	12	20

• CATEGORIES DE PERSONNEL RENCONTREES:

. Administrateurs: *Directeurs de services ou d'institution.*

. Professionnels non-enseignants: *Temps plein et temps partiel: conseillers pédagogiques, responsables de programmes et dans certains cas, chargés de cours.*

. Formateurs : *Temps plein ou partiel, avec ou sans contrat, dans les secteurs suivants: formation générale et professionnelle; secteur socio-culturel.*

POINTS DOMINANTS SE DEGAGEANT DE NOTRE RECHERCHE

1. Contrairement à notre hypothèse de départ, l'insécurité s'est avérée pratiquement inexistante chez le formateur d'adultes en milieu universitaire et collégial. Cependant, cette insécutité est vécue de façon plus apparente chez les formateurs d'adultes oeuvrant au sein des commissions scolaires et il nous apparaît qu'elle est reliée surtout à l'absence de contrat. Peu importe le niveau institutionnel où il évolue, le formateur d'adultes ignore s'il sera réengagé d'une session à l'autre. De plus, il est bien conscient que son ancienneté n'est pas un critère déterminant pour l'obtention d'un poste.

2. Dans les commissions scolaires, seulement cinq (5) formateurs d'adultes sur un total de six-cent-soixante-huit (668) ont un contrat de travail. Cette situation nous apparaît tout à fait inexplicable et anormale. L'absence de contrat provoque évidemment beaucoup d'insécurité.

3. Autre fait dominant: les femmes ne reçoivent pas la même considération professionnelle que les hommes. Dans les commissions scolaires, chez les P.N.E., les contrats à temps plein sont accordés aux hommes tandis que ceux à temps partiel, non renouvelables, ne sont offerts qu'aux femmes. D'autre part, chez les administrateurs, au nombre de vingt (20), il n'y a qu'une femme et elle est la seule à avoir un contrat à temps partiel, tandis que les hommes ont tous un contrat à temps plein.

4. Pour ce qui est des cegeps, il y a une incongruence importante par rapport au choix des formateurs d'adultes: les administrateurs souhaitent d'une part que les formateurs d'adultes reçoivent une formation spécifique et cependant, en terme d'embauche, ils privilégient d'abord

les formateurs du secteur "régulier" plutôt que de rechercher des intervenants qualifiés en "Andragogie".

5. A l'U.Q.A.C., il nous a été impossible de recueillir des données précises quant au nombre de formateurs oeuvrant au sein de l'Education des adultes. Cette situation s'explique par la présence des structures intégrées au sein de l'Université du Québec et de chacune de ses constituantes à vocation générale.

CHANGEMENTS SOUHAITES PAR LES PERSONNES INTERVIEWEES

Les personnes interviewées souhaitent voir apporter des changements, tantôt substantiels, tantôt accidentels, relatifs à leur situation de formateur d'adultes et à tout le champ de l'Education des adultes.

- A L'UNIVERSITE

  . Définir une philosophie de l'Education des adultes à l'U.Q.A.C., c'est-à-dire structurer un secteur d'éducation des adultes doté d'une politique articulée qui le fera passer de son état d'intégration à l'enseignement régulier à un état périphérique entre l'institution et le milieu social.

  . Déborder le cadre des apprentissages de nature purement cognitive par un éclatement de la formation englobant les dimensions reliées au savoir, au savoir-être et au savoir-faire.

  . Valoriser la formation dans le champ de l'éducation des adultes en formulant des critères d'embauche pour les professeurs appelés à travailler dans ce secteur tout en favorisant leur perfectionnement "andragogique".

- DANS LES CEGEPS

A) Au plan administratif:

- garantir au S.E.A. (Service d'Education des Adultes) un pouvoir décisionnel total sur la sélection et l'embauche des formateurs d'adultes;

- mettre en place une table de concertation impliquant les divers niveaux institutionnels afin d'assurer une meilleure répartition des responsabilités reliées à l'Education des Adultes entre les commissions scolaires, les cegeps et l'université, en Sagamie;

- engager des formateurs permanents possédant une formation spécifique en "andragogie" et une expérience pratique dans le champ de l'Education des Adultes;

B) Au plan de la tâche du formateur:

- assurer un suivi systématique, un encadrement approprié et une aide pédagogique individualisée au formateur d'adultes;

- garantir un travail à plein temps et une sécurité d'emploi au formateur d'adultes.

- DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

- Elaborer une politique québécoise et locale d'éducation des adultes, en tenant compte du développement intégral de la

personne et des besoins particuliers de l'apprenant et du milieu dans lequel il évolue.

- Donner au formateur d'adultes un statut spécifique en:

  a) définissant clairement sa tâche qui en est une d'enseignement et d'encadrement de l'étudiant;

  b) établissant des critères de sélection afin d'assurer la qualité des interventions auprès de l'adulte;

  c) reconnaissant sa scolarité et ses années d'expérience sur la même base qu'au secteur "régulier";

  d) accordant une sécurité d'emploi par contrat de travail à temps plein ou partiel selon ses besoins;

  e) offrant à l'intérieur de sa tâche la possibilité d'un perfectionnement continu approprié.

constituantes à vocation générale.

CONCLUSION

Un ardent souhait des personnes interviewées: l'élaboration d'une véritable politique en Education des Adultes, politique qui devrait tenir compte des besoins et des aspirations de toutes les catégories d'apprenants et d'éducateurs, indépendamment du niveau institutionnel. Une telle politique devrait faire de l'Education des Adultes un champ spécifique, reconnaître la spécialisation du formateur d'adultes et assurer une sécurité certaine d'emploi.

COMPILATION

INSTITITIONS: Commissions scolaires: Chicoutimi Louis-Hémon
Lapointe Lac-St-Jean

Nombre global de personnes travaillant dans ces institutions: 818

Description des tâches:

	T. partiel *	T. plein *	Form. gén.	Form. prof.	Form. Socio-cul.
Administrateurs	1	19	7	8	9
Coordonnateurs		2	1	1	1
P.N.E. (conseillers pédagogiques)	2	21	5	10	7
Autres	13		1		12
Formateurs	668	39	152	275	415
Contrats de travail	15	48	20	24	29

Sexes: Féminin 450 Masculin 368

* Certains personnels qu'ils soient employés à plein temps ou à temps partiel, peuvent travailler parallèlement au niveau des trois secteurs de formation ci-haut énumérés.

Tableau p. 119

INSTITUTION: U.Q.A.C.

Nombre de personnes travaillant dans cette institution:

Description des tâches:

	T. partiel	T. plein	Form. gén.	Form. prof.	Form.soci.
Administrateurs (Adjoint aux études à temps partiel)		1			
Responsable relations publiques		.5			
* Formateurs		?			
Autres:					
Commis senior		2			
Sténo-secrétaire		1			
Agents de liaisons à l'administration		4			

* A l'U.Q.A.C., il nous a été impossible de recueillir des données précises quant au nombre de formateurs oeuvrant au sein de l'Education des Adultes. Cette situation s'explique par la présence de structures intégrées au sein de l'Université du Québec et de chacune de ses constituantes à vocation générale.

ATELIER No 9

LA FORMATION

DU FORMATEUR D'ADULTES

CONCEPTION: BABIN, Claudette
BOISVERT, Pauline
MILLAIRE, Donald
MORIN, Lucille
REMILLARD, François

Région: Montréal

1. PRESENTATION

Le but de l'atelier est de dégager les savoirs et les habiletés qui se retrouvent à l'intérieur de chacun des différents programmes de formation de formateurs d'adultes dans les universités québécoises.

Ces éléments nous permettront de définir de façon globale un profil de compétence du formateur d'adultes.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Portrait de toutes les formations qui se donnent au Québec.

- *Contenu (programme - contenu de chaque université).*
- *Objectifs: favoriser la relation d'aide à l'apprentissage général.*
- *Clientèle: portrait robot* ——— *Âge: 35 ans*
  2/3: femmes
  40%: déjà terminé un certificat.

Large éventail: complémentarité de ces formations?

- Toutes ces formations sont offertes à des formateurs en exercices, donc perfectionnement.
  Pas de formation initiale.

- Le téléphone de dernière minute:

  ... ne demande jamais d'habiletés andragogiques;

  ... demande plus de connaissances techniques avec formation sur le "tas".

On demande au formateur un perfectionnement sans fournir les facilités, les moyens (payer ou participer au coût de cette formation).

La D.G.E.A. offre une formation qu'elle ne reconnaît pas.

ORIENTATIONS

- Spécification du statut: problème de légalisation
  besoin de perfectionnement individuel
  course aux crédits imposés
  besoin d'un statut professionnel.

Besoin d'institutionnalisation innovatrice: laisser la latitude nécessaire à la créativité pour répondre aux besoins spécifiques.

Viser un meilleur service à la clientèle (formation).

- Différentes catégories d'intervenants:

  Temps plein: chercheur, cadre, P.N.E.

  Temps plein à contrat

  Temps partiel

  Volontaire: bénévole

HYPOTHESES D'ACTION

1. S'intégrer dans les systèmes et les changer de l'intérieur.
2. Que les universités travaillent ensemble avec les problèmes du milieu (pas de chicane).
3. Que la V.G.E.A. crée un groupe de travail avec les universités, les formateurs, les syndicats, les administrateurs et autres intervenants.
4. Créer un centre de documentation des travaux des étudiants inter-université (publication).
5. Ouvrir les portes à tous les niveaux: ministères, C.S.R., universités, cégeps et autres.
6. Que les intervenants doivent s'unir (associations, syndicats).
7. Développement de l'éducation permanente par une sécurité d'emploi, par une meilleure formation.

"Compte rendu rédigé par: Donald Millaire"

ATELIER No 10

LA PERMANENCE DU FORMATEUR D'ADULTES:

EST-CE PERTINENT?

CONCEPTION: FOURNIER, Marthe
PIGEON, Lyne
THIBAUDEAU, René
VAILLANCOURT, Jean-Robert
WOLFE, Marcel

Région: Outaouais

1. PRESENTATION

PORTRAIT DU PROBLEME

Les clientèles étudiantes régulières des niveaux secondaire et collégial sont en baisse. Dans quelques années, plusieurs formateurs permanents de ce secteur se tourneront les pouces. Face à une telle éventualité, le Ministère de l'Education n'aura d'autre choix que d'inciter fortement ces formateurs à compléter leur tâche à l'éducation aux adultes pour garder leur permanence.

ORIENTATIONS DE DEVELOPPEMENT

A. Les conséquences prévisibles

a) conséquences fâcheuses:

1) au niveau des professeurs (changement des conditions de travail,...);

2) au niveau des étudiants (problème de transfert,...);

3) au niveau de la gestion de l'enseignement (gestion du personnel, développement de programmes,...);

4) en fonction de quoi seront déterminés les besoins prioritaires du milieu? (ressources disponibles,...).

b) conséquences avantageuses

1) la disponibilité aux étudiants;

2) l'expérience pédagogique;

3) meilleures possibilités de recherche et de développement (programmes, méthodes,...).

B. Prospectives

a) stratégies à privilégier;

b) recommandation.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

A l'échelle provinciale, 80% des enseignants - chargés de cours à l'Education des adultes sont des professeurs du secteur régulier.

Actuellement, très peu de professeurs plein temps complètent leur tâche à l'Education des adultes.

Le professeur plein temps au régulier a une sécurité d'emploi, alors que les chargés de cours à l'Education des adultes n'ont aucune sécurité d'emploi.

La priorité d'emploi comme chargé de cours est accordé aux professeurs du régulier.

ORIENTATIONS

Le secteur régulier intègre les services d'Education des adultes.

Un plus grand nombre de professeurs du régulier compléteront leur tâche à l'éducation des adultes.

L'intégration des adultes à l'enseignement régulier.

HYPOTHESES D'ACTION

Mise en place d'un type d'association en vue d'obtenir une certaine sécurité d'emploi pour chargés de cours à l'éducation des adultes.

Mise en place de formation en "industrie" pour ceux qui ont besoin d'actualisation.

Que la formation soit centrée sur la réalité plutôt que sur la discipline ou le format.

"Compte rendu rédigé par: René Thibaudeau"

ATELIER No 12

FAUT-IL PROFESSIONNALISER

LA FONCTION D'EDUCATEUR D'ADULTES?

CONCEPTION: LECLERC, Gilbert

Région: Sherbrooke - Estrie

1. PRESENTATION

RESUME

Partant de l'observation de la situation actuelle, l'auteur est amené à dire que la profession d'éducateur d'adultes se distingue par plusieurs traits de l'ensemble des autres professions, ce qui en fait une profession tout à fait à part.

Conséquemment, la professionnalisation de l'éducateur d'adultes si souhaitable qu'elle suit à bien des points de vue, doit être accompagnée d'une tendance contraire: la déprofessionnalisation.

L'auteur explique comment ces deux mouvements doivent se conjuguer et ce qu'il en résulte pour le mouvement actuel vers la professionnalisation.

PLAN

Introduction:

1. Une profession unique en son genre

   . par le profil d'entrée;
   . par le champ d'intervention;
   . par les fonctions;
   . par le mode d'intervention.

2. La problématique de la professionnalisation

   . d'une part, il faut se professionnaliser, i.e:

   - définir le type de compétence et son champ d'application;
   - définir le type de formation exigé;
   - se spécialiser (en vue de rendre son intervention plus rationnelle et plus efficace?).

. d'autre part, il faut se déprofessionnaliser, i.e:

- éviter le piège de la spécialisation;
- garder un système ouvert;
- éviter de créer une "dépendance professionnelle".

CONCLUSION

Les conditions d'une saine professionnalisation.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

La professionnalisation est différente de la syndicalisation et du corporatisme.

Le professionnalisme est centré sur le contenu en raison de contraintes (temps - règlements, lois - intervenants) qui nous obligent à mettre de côté notre centration sur le processus.

Il faudrait que le professionnalisme soit un peu synonyme de sécurisation: abandon fréquent de bons éléments en raison de l'instabilité.

Contre le corporatisme qui est synonyme de chasse gardée.

Différence entre formateur ou éducateur d'adultes et enseignant aux adultes, les premiers étant des experts sur le processus qui respecte la démarche pédagogique des adultes (en général des "spécialistes"); les seconds sont des experts sur le contenu (idéalement des généralistes).

ORIENTATIONS

Les organismes et les formateurs donnent et se donnent une formation d'éducateur d'adultes aux enseignants.

On doit être plus exigeant sur la formation et la préparation de l'éducateur d'adultes.

Chacun doit essayer de se définir comme formateur d'adultes.

HYPOTHESES D'ACTION

Mise en place d'une association québécoise des formateurs d'adultes qui:

- regrouperaient administrateurs et enseignants;
- le mandat pourrait être:
  - définir le rôle de formateur d'adultes,
  - réunir annuellement les formateurs d'adultes,
  - définir le type de compétence pour être éducateur d'adultes,
  - consolider le prestige (professionnalisme) du formateur d'adultes,
  - faire des recommandations à la commission d'étude sur l'éducation des adultes.

- *principes discutés:*

  - *ne pas laisser la commission décider à notre place,*
  - *rejet unanime d'une corporation.*

"Compte rendu rédigé par: Fernand Palin"

3. DOCUMENT D'APPUI

FAUT-IL PROFESSIONNALISER LA FONCTION D'EDUCATEUR D'ADULTES?

PAR

Gilbert Leclerc
Directeur à la recherche
et au développement
DGEP
Université de Sherbrooke

FAUT-IL PROFESSIONNALISER

LA FONCTION D'EDUCATEUR D'ADULTES?

N'est-il pas anachronique de poser le problème de la professionnalisation de la fonction d'éducateur d'adultes dans une société où se pose avec de plus en plus d'acuité la question de la déprofessionnalisation? Tout semble se passer comme si, sur ce point comme sur tant d'autres, nous, les éducateurs d'adultes, étions en train de nager à contre-courant: nous sommes à la recherche d'un statut professionnel au moment où la plupart des autres professions songent à amorcer un processus de déprofessionnalisation.

A un récent colloque sur la déprofessionnalisation tenu au mois de mai 1779, le célèbre généticien des populations, Albert Jacquard, déclarait:

> "On connait l'aboutissement de la professionnalisation: des individus isolés... s'enfermant dans un groupe de plus en plus étroit dont ils partagent le savoir-faire, le langage, les obsessions; des individus mutilés... comme le lanceur de poids, le professionnel est un être débile pour tout ce qui est extérieur à son domaine, il devient monomorphe; une société compartimentée... la spécialisation du lan-

> gage de chacun rend impossible la plupart des échanges... à la communication se substitue l'information; une société hiérarchisée: la convivialité ... ne peut plus s'instaurer; les rapports reposent sur l'acceptation implicite d'une domination de l'un, d'une soumission de l'autre*."

Faut-il donc éviter de nous professionnaliser, au moment où la conjoncture nous pousse à mieux définir notre rôle, à mieux circonscrire notre champ d'intervention, à mieux identifier nos compétences et le type de formation souhaitée, à nous regrouper et à accéder à une véritable reconnaissance sociale?

Faut-il voir la professionnalisation comme une phase par laquelle il nous faut nécessairement passer et qu'il faut nous donner le temps de vivre à fond avant d'en arriver à nous poser le problème de déprofessionnalisation? Devons-nous penser au contraire que désormais les deux problèmes sont liés au point qu'il ne sera plus jamais possible à aucune profession de se professionnaliser sans devoir tenir compte en même temps de la nécessité inverse de se déprofessionnaliser?

Notre intention est de montrer ici que pour l'éducateur d'adultes, le problème de la professionnalisation-déprofessionnalisation se pose d'entrée de jeu d'une manière très différente des autres professions, car à maints égards sa profession est unique en son genre. En un sens, dirons-nous, l'éducateur d'adultes se trouve dans une position privilégiée car, de par la nature même de sa profession, il est obligé en quelque sorte à se déprofessionnaliser, et même à se présenter dans un certain sens comme un anti-professionnel.

---

* Une voie à trouver entre les dangers de la profession et l'utopie de la déprofessionnalisation dans la revue Critère, No 26, Automne 1979, pp. 124 - 125.

1.

UNE PROFESSION UNIQUE EN SON GENRE

Plusieurs indices révèlent que la profession d'éducateur d'adultes est unique en son genre. Que ce soit par rapport à son profil d'entrée, à son champ d'action ou à son mode d'intervention, la fonction d'éducateur d'adultes a des traits qu'on ne retrouve dans aucune autre profession.

LE PROFIL D'ENTREE

Le profil d'entrée dans la profession est très varié. La porte a été largement ouverte jusqu'ici aux professions les plus diverses.

A la Direction générale de l'éducation permanente où je travaille actuellement, aucun des membres du personnel cadre n'avait reçu de formation en andragogie au moment de son arrivée en éducation des adultes: deux d'entre eux avaient une formation en administration, un autre avait une maîtrise en service social, un troisième avait son doctorat en philosophie, un quatrième provenait du secteur technique et professionnel, un cinquième et un sixième avaient été professeurs de théologie, etc. On pourrait faire le tour des services d'éducation des adultes du Québec et on constaterait la même diversité de provenance. Certains feront remarquer que dans sa phase d'implantation, toute profession commence forcément par recruter ses membres

parmi les autres professions, mais que ce phénomène disparaît en même temps que la génération des pionniers. Les normes deviennent plus rigides et finissent par interdire l'entrée à tous ceux qui ne répondent pas à un profil de formation bien défini.

Pourtant bien des raisons portent à croire qu'une telle liberté d'accès à la profession n'est pas prête d'être abolie. Elle semble reliée au fait que le rôle d'éducateur d'adultes comporte un éventail de fonctions si variées qu'il n'est pas possible qu'elles soient remplies par le même professionnel, si compétent soit-il. Elle tient aussi au fait que les professionnels qui oeuvrent dans le secteur présentement doivent souvent posséder une première compétence professionnelle autre que celle d'éducateur d'adultes pour bien remplir la fonction à laquelle on les a assignés. Mais la raison fondamentale semble résider dans la nature même de l'éducation des adultes: celle-ci désigne un processus. Or, il est impossible de maîtriser un processus sans l'avoir relié à un contenu. Un éducateur d'adultes qui voudrait faire l'étude du processus d'apprentissage de l'adulte sans le relier à un domaine d'application qu'il connaît bien, en resterait à une connaissance très imparfaite. C'est pourquoi la profession d'éducateur d'adultes semble s'accomoder si bien et peut-être même exiger que ceux qui y entrent soient déjà en possession d'une première formation dans un autre domaine qui leur permette de faire l'étude du processus en fonction d'un contenu et de comprendre mieux le processus parce qu'ils ont pu l'appliquer à un contenu qu'ils connaissent déjà très bien.

Il semble que la profession d'éducateur d'adultes y perdrait beaucoup à ne conserver qu'un seul couloir d'entrée et à définir de manière trop rigide le type de formation qu'il faut pour y accéder.

LE CHAMP D'INTERVENTION

Un second trait qui fait de l'éducateur d'adulte un professionnel d'un genre à part est qu'il n'y a pratiquement pas moyen de circonscrire avec quelque précision son champ d'intervention. Celui-ci est si vaste, si varié, il évolue tellement rapidement qu'il est impossible d'en délimiter les contours et les conditions d'exercice. Il va de l'éducation individualisée à l'éducation des masses; il s'étend à l'éducation extrascolaire aussi bien qu'à l'éducation scolaire; il embrasse les media les plus sophistiqués; il s'intéresse aux sujets les plus divers. Il semble qu'il n'y ait aucune limite aux domaines qui peuvent être touchés par l'éducation des adultes, tout pouvant devenir occasion d'éducation et de développement individuel ou collectif dans une société dite "éducative". Tout cela fait que le champ d'intervention de l'éducateur d'adultes peut difficilement entrer dans les catégories professionnelles habituelles. Or, s'il est quelque chose d'essentiel à une profession, c'est bien qu'elle puisse définir clairement son champ de pratique professionnelle.

LE MODE D'INTERVENTION

Mais c'est sans doute par son mode d'intervention que l'éducateur d'adultes se distingue le plus des autres professionnels. Contrairement à ceux-ci, l'éducateur d'adultes ne se pose pas comme un expert dont le rôle est absolument indispensable pour que le processus éducatif puisse être déclenché ou conduit à terme. Il se considère comme celui qui peut grandement le faciliter, mais il juge en même temps que les vrais experts, ceux qui ont la responsabilité ultime et décisive sur tout ce qui regarde l'apprentissage, ce sont les adultes eux-mêmes.

Il ne pose jamais un diagnostic, car il croit que le diagnostic qui compte le plus n'est pas le sien, mais celui de l'adulte. Il n'indique pas le chemin à suivre, car il sait que le seul à pouvoir en décider c'est l'adulte lui-même.

Il ne détermine pas les moyens à prendre, il n'évalue pas seul. Il aide à choisir les moyens et à évaluer.

Quel est son rôle en définitive? Celui d'inciter à se prendre en charge, à se décider par soi-même, à devenir pleinement autonome dans tout ce qui touche son propre développement. Celui de faciliter un processus qui, à la rigueur, peut très bien se passer de lui.

En un mot, il n'encourage pas la dépendance, il rend de plus en plus autonome. L'éducateur d'adultes est un professionnel nouveau genre. Au lieu de se limiter à un champ de pratique très restreint et cloisonné par rapport aux autres champs de pratiques, il est ouvert à tous les champs: il peut intervenir aussi bien en éducation sanitaire qu'en éducation économique ou en éducation coopérative. Il est amené par fonction à être interprofessionnel, puisque sa compétence se situe au niveau du processus et l'amène à interrelier les autres compétences professionnelles qui, elles se situent au niveau d'un contenu. Il n'est donc pas en situation de concurrence, puisqu'il agit à un autre niveau. Il peut collaborer étroitement avec une grande variété de professionnels, sans interférer directement dans le domaine de chacun.

On peut même aller jusqu'à le considérer comme un anti-professionnel. Sa tâche consiste souvent, en effet, à développer l'autonomie des individus et des groupes vis-à-vis de tous les professionnels qui, eux, ont tendance, par nature, à engendrer un état de dépendance et de passi-

vité. L'éducateur adulte a pour mission de réveiller en chaque individu le goût de se prendre de plus en plus en main et de retrouver son autonomie face à la prolifération des experts et des professionnels de tout acabit qui tendent à monopoliser à leur profit les divers secteurs de l'activité humaine.

2.

LE SENS D'UNE PROFESSIONNALISATION

Dans ces conditions, quel sens pourrait prendre la professionnalisation de la fonction d'éducateur d'adultes?

Le mouvement actuel vers la professionnalisation doit se continuer en ce qu'il a de positif. Mais on doit veiller soigneusement à éviter les pièges d'une professionnalisation qui ne respecterait plus la spécificité du rôle d'éducateur d'adultes et qui céderait à la tentation de définir un champ de pratique parfaitement étanche par rapport aux autres professions.

Ceci dit, beaucoup reste à faire dans la ligne d'une saine professionnalisation.

En premier lieu, il est important de définir mieux quel type de compétences il faut pour intervenir comme aidant au processus d'apprentissage des adultes, et surtout pour favoriser la plus grande autonomie possible à ce processus. Il n'est pas encore certain, malgré nos beaux discours sur le sujet, que nous ayons encore réussi à définir un modèle d'intervention qui encourage et développe vraiment l'autonomie de l'adulte. Un long chemin nous reste encore à parcourir pour apprendre comment on aide à apprendre sans engendrer la passivité et la dépendance, comment on peut et on doit informer et outiller, sans diriger ni imposer, à quel moment notre aide est utile et à quel

moment elle devient nuisible. La tentation est toujours forte de se substituer à l'adulte pour prendre subtilement des décisions importantes à sa place.

Certains croient que l'autonomie ne se développe finalement que si on a pris ses distances vis-à-vis de tout éducateur et de toute institution. Je continue à croire, jusqu'à preuve du contraire, que l'assistance à l'auto-formation et à l'auto-développement est non seulement possible mais nécessaire, et que l'éducateur d'adultes est souvent indispensable pour déclencher le processus d'autonomisation, pour le soutenir et pour l'aider à s'épanouir.

Le mouvement de la professionnalisation de l'éducation des adultes devrait nous conduire, en second lieu, à définir clairement les orientations de la formation que devrait s'appliquer à acquérir ou à développer un éducateur d'adultes. Je dis bien <u>les orientations de la formation</u>, et non le contenu de la formation. Peu de programmes ont résisté à la tentation de définir des contenus de formation. Et pourtant, j'estime qu'il est essentiel de s'en tenir à la mise en place d'un processus d'apprentissage qui laisse l'étudiant autonome dans le choix de ses objectifs, de son cheminement et de ses contenus. Si ce que nous avons dit plus haut est vrai, la formation devrait se préoccuper avant tout de faire acquérir à l'éducateur d'adultes la maîtrise du processus de l'apprentissage, ainsi que l'habileté à intervenir en respectant entièrement l'autonomie de l'adulte. Pour cela, il faut qu'on laisse une grande autonomie à l'éducateur d'adultes à l'intérieur de son programme de formation. Il est clair qu'on n'a pas le choix de lui faire acquérir la maîtrise du processus de l'apprentissage autonome et qu'on doit le lui imposer, mais pour tout ce qui touche aux contenus sur lesquels s'exercera ce processus,

ils devraient être laissés à la liberté de l'étudiant qui aurait ainsi le loisir de choisir des contenus beaucoup plus reliés à ses besoins, à ses intérêts et à son champ de pratique le plus habituel.

On ne peut éviter non plus d'avoir à développer un certain degré de spécialisation dans le mouvement actuel de professionnalisation. Entendue au sens de "accumulation de connaissances de plus en plus précises et approfondies sur un sujet donné", la spécialisation est nécessaire pour rendre notre intervention plus rationnelle et plus efficace. On ne peut en rester indéfiniment à un stade artisanal ou à des idées vagues et générales sur la manière d'aider les adultes à apprendre.

Il faudrait pour cela beaucoup de recherches, beaucoup d'échanges et beaucoup d'expérimentation. La question centrale de toutes ces recherches devrait être celle-ci: comment aide-t-on des adultes à apprendre de manière autonome?

Mais si la spécialisation devait nous conduire à rétrécir notre champ de vision et à nous faire perdre de vue le processus d'apprentissage dans son ensemble, elle aurait manqué son but. L'essence de notre profession n'exige-t-elle pas que notre champ d'intervention s'étende à tout ce qui dans la société peut être occasion de s'éduquer? En ce sens, nous sommes des généralistes par définition, et non des spécialistes.

On ne peut éviter également d'avoir à se regrouper. Mais si le regroupement professionnel devait signifier la formation d'une corporation professionnelle avec, comme conséquence, l'interdiction d'y entrer à tous ceux qui empruntent la voie de l'expérience ou qui y accède par le biais d'une autre formation professionnelle, nous au-

rions été infidèles aux principes de l'éducation permanente qui veulent que l'on maintienne dans tout le système éducatif et dans l'emploi une multiplicité de voies d'accès, et que l'expérience soit l'une des formes valables d'acquisition de compétences.

L'entrée de la profession doit donc rester ouverte à ceux spécialement qui veulent y accéder par la voie de l'expérience, dès lors qu'ils consentent à ce que leur expérience se dépasse pour accéder à un véritable savoir professionnel. Cela peut difficilement se faire sans une formation spécifique, mais cette formation pourrait se faire autrement que par un programme d'andragogie à l'Université. Ce pourrait être par des périodes de réflexion sur le terrain de l'expérience lui-même.

On serait également en contradiction avec soi-même, si on en arrivait peu à peu à rendre l'adulte de plus en plus dépendant de nous au lieu de l'amener progressivement à se passer de nous. Notre rôle est de nous rendre progressivement inutile et non de plus en plus indispensable. En ce sens, l'éducateur d'adulte introduit, d'une double façon, dans l'univers des professions un élément critique tout à fait opportun. D'une part, il éveille les individus et les groupes aux dangers d'une trop grande dépendance vis-à-vis des professionnels et il les habilite à se prendre en main même sur des questions considérées jusqu'ici comme du ressort exclusif des professionnels. D'autre part, il propose aux professionnels eux-mêmes un nouveau modèle d'intervention qui pourrait les amener eux-mêmes à remettre en cause un type d'intervention qui ne fait pas suffisamment appel à l'autonomie et aux possibilités de développement des adultes.

S'il comprend bien son rôle, l'éducateur d'adultes peut devenir au sein des professions un facteur important de déprofessionnalisation tendant à libérer l'homme de l'asservissement au professionnel et à lui redonner une nouvelle marge d'action autonome.

CONCLUSION

Je me contenterai, en guise de conclusion, d'énumérer un certain nombre de conditions qui devraient guider nos réflexions au cours de ces journées d'études sur les rôle et statut d'éducateur d'adultes et inspirer nos démarches actuelles dans le sens de la professionnalisation.

Il faut se professionnaliser bien sûr, mais en comprenant bien ce que ce terme signifie quand on parle d'un éducateur d'adultes. Les conditions d'une professionnalisation bien comprise sont:

- de mieux définir le type de compétence professionnelle requis pour aider les adultes à apprendre de façon autonome;
- de mettre sur pied des programmes qui permettent de maîtriser le processus de l'apprentissage autonome mais où les contenus ne sont pas nécessairement prédéfinis;
- de maintenir plusieurs couloirs d'entrée à la profession;
- de regrouper les éducateurs d'adultes en association non pour faire de la profession une chasse-gardée, mais essentiellement pour favoriser l'échange de réflexion et d'expériences et pour assurer une meilleure unité d'action;

- de favoriser la recherche sur ce qui constitue le rôle fondamental de l'éducateur d'adultes: aider les adultes à apprendre de manière autonome;

- d'agir comme facteur d'autonomisation des adultes face aux interventions professionnelles qui continuent à entretenir la dépendance et la passivité plutôt qu'à susciter l'autonomie.

ATELIER No 13

LE PROFIL, LE ROLE ET LE STATUT DU FORMATEUR D'ADULTES AU QUEBEC

CONCEPTION: Un groupe d'étudiants inscrits au cours EAN 3425, du certificat d'Andragogie, Université de Montréal

BEAUDOIN, Jean

Région: Montréal

1. PRESENTATION

Présentation d'un instrument de cueillette d'informations sur les formateurs d'adultes au Québec dans le contexte de la professionnalisation-déprofessionnalisation de l'andragogie.

Les auteurs du questionnaire seront présents pour:

- expliquer la démarche de l'équipe;
- présenter les phases de la recherche et les variables de l'étude;
- recueillir les commentaires des répondants;
- situer cette recherche dans le contexte global de la professionnalisation-déprofessionnalisation de l'andragogie.

2. INFORMATION

Suite à la présentation d'un instrument de cueillette d'informations sur les formateurs d'adultes au Québec dans le contexte de la professionnalisation/déprofessionnalisation de l'andragogie, nous tenons à vous donner les informations suivantes:

1. D'abord un gros merci aux 158 personnes qui ont accepté de répondre au questionnaire. Ce chiffre représente 89.3% des 177 personnes rejointes dans les ateliers. Ce taux de réponse est excellent d'autant plus qu'il représente plus de 60% de l'ensemble des 259 personnes inscrites aux journées d'étude (196 participants payants et 63 animateurs-invités).

2. Le travail de dépouillement et d'analyse des données est rendu au stade du traitement informatique.

3. Les résultats seront publiés durant la présente année académique. Pour renseignement, vous pouvez vous adresser au responsable de l'atelier:

Jean Beaudoin
Département d'Andragogie
Local E-506
Université de Montréal

ATELIER No 14

LES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES SONT-ILS APPLICABLES EN MILIEU CARCERAL?

CONCEPTION: BELEC-FAFARD, Jocelyne
DAVID, Jean
DUFOUR, Bernard

Région: Montréal

1. PRESENTATION

L'enseignement dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec est un phénomène peu connu. Depuis 1977, des ententes fédérales provinciales régissent des programmes de formation offerts aux détenus.

Quatre commissions scolaires (Les Ecores, D'Avignon, Blainville Deux-Montagnes et Henri-Bourassa) et sept institutions du Service correctionnel du Canada (Cowansville, Leclerc, Archambault, Laval, Centre Fédéral de Formation, La Macaza et le Centre Régional de Réception) y sont impliquées.

De 500 à 600 détenus étudiants suivent ces programmes auxquels participent une cinquantaine de professeurs et une quinzaine de spécialistes et de cadres.

Les programmes se situent au niveau de la formation générale (de base à secondaire V) et de certains métiers de la formation professionnelle.

Lors de cet atelier, nous nous proposons de souligner quelques aspects de la tâche du formateur d'adultes en milieu carcéral en fixant le cadre opérationnel de notre action de formateur à l'école de l'institution Leclerc.

Puis, la simulation de cas de Bernard nous entraînera dans un dialogue professeur-étudiant qui fera ressortir les besoins et les caractéristiques de notre étudiant.

L'analyse de ce cas permettra de percevoir les obstacles à une andragogie carcérale en confrontant le vécu de l'étudiant aux principes andragogiques. Elle verra également à établir les compétences qui unissent ce groupe de formateurs aux autres groupes de formateurs.

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

3 animateurs, 4 participants dont un ex-conseiller pédagogique impliqué en enseignement en milieu carcéral.

La présentation du milieu a pris une bonne partie de l'atelier, 3 des participants étant très peu familiers à ce champ d'enseignement.

De l'histoire des approches éducatives et rééducatives qu'ont déployé les responsables de la réhabilitation, il est apparu que l'approche andragogique correspondait bien à la psychologie du détenu. Il est bien évident que l'étudiant se sent plus valorisé et s'implique davantage lorsqu'on le considère comme un adulte pouvant amorcer ou poursuivre un apprentissage que l'orsqu'on le considère comme un malade ou un désadapté socio-affectif. Avec cette approche, la scolarisation est mieux perçue par le détenu car elle devient son projet. Il y a une plus grande appropriation des objectifs de scolarisation.

Par contre, l'application des principes de cette approche fait face à des contradictions majeures, pour la plupart inhérentes au milieu carcéral. Les objectifs de prise en charge, d'autonomie font

face aux multiples facettes de ce qu'on pourrait appeler l'inévitable dépendance institutionnelle. La difficulté pour l'étudiant détenu de se définir par des rôles sociaux ou familiaux nuit probablement à sa motivation. Et que dire de l'expérimentation des savoirs dans ce milieu où les mouvements et les situations d'expérience sont réduits au strict minimum. En confrontant les principes andragogiques au vécu de nos étudiants, nous découvrons de multiples contradiction.

En examinant la relation professeur - étudiant, la présentation de statistiques a fait apparaître une inadéquation entre d'une part les objectifs visés par les formateurs et d'autre part, les caractéristiques de l'étudiant. Ainsi, les formateurs qui ont des objectifs d'acquisition de connaissances et de méthodes, de scolarisation s'adressent à des étudiants peu motivés, ayant un manque de confiance en soi, se sentant peu ou pas valorisés et malhabiles dans leurs relations interpersonnelles.

Au niveau des relations employé - employeur, le formateur en milieu carcéral se retrouve dans une situation peu commune sur le marché du travail. De façon formelle, étant à l'emploi d'une commission scolaire, il doit répondre aux attentes d'un organisme provincial chapeauté par le Ministère de l'Education. Toutefois, son milieu de travail se situe à l'intérieur des murs d'un pénitencier fédéral et son directeur de centre est un employé du Solliciteur Général du Canada. De façon informelle, il doit satisfaire aux attentes d'un organisme fédéral chapeauté par le Solliciteur Général du Canada. Jusqu'à récemment, l'entente entre ces organismes avançait comme principe que l'éducation était de compétence provinciale et que la réhabilitation était de compétence fédérale. Comment se définit le forma-

teur face à ces faits? Quel est son rôle et sa situation dans cette structure bicéphale de l'éducation en milieu carcéral?

Trop de questions sans réponse. Nous constatons également qu'il y a trop peu d'écrits sur le sujet. La littérature en est au stade embryonnaire et la recherche est quasi inexistante.

"Compte rendu rédigé par: Jocelyne Belec Fafard
Jean David
Bernard Dufour"

ATELIER No 15

LA FORMATION D'ADULTES

DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL ET LA CULTURE TECHNIQUE

CONCEPTION: PERREAULT, Rosaire

Région: Montréal

1. PRESENTATION

Un formateur d'adultes, en équipement motorisé, se questionne sur son métier d'éducateur et sur l'environnement dans lequel il s'effectue. En atelier, par les méthodes d'animation, il veut partager ses interrogations concrètes avec vous.

Sur un fond de statistiques:

1. Les programmes seraient-ils réduits aux besoins essentiels de l'employeur, qu'en est-il de ce qui entoure le métier?

2. Certains étudiants (stagiaires) sont payés par les centres de main d'oeuvre, d'autres par l'assurance-chômage, etc. Quelles en sont les conséquences dans l'enseignement?

3. Que fait-on des années d'expériences de celui qui entreprend un cours?

4. L'étudiant, par son entrée au cours, s'installe dans un processus de changement. Qu'en est-il de son milieu immédiat (famille, amis, milieu de travail,...) avec lequel il risque de se retrouver en tension?

5. Le langage: une technologie en français; jusqu'à quel point cela est-il réaliste? Quel support peut-il y avoir?

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Il n'y a pas de véritable politique d'éducation aux adultes.

Le développement de la formation professionnelle aux adultes semble plus lié à la montée du taux de chômage qu'à d'autres facteurs.

La formation professionnelle remplace en partie les travaux d'hiver d'antan, mais en version plus sophistiquée.

Les formateurs d'adultes dans le secteur professionnel se reconnaissent des besoins de formation en pédagogie et ne trouvent pas facilement un accès ouvert de la part des universités (critères d'admission).

La qualité globale des apprentissages est privilégiée par les formateurs plutôt que la production industrielle.

ORIENTATIONS

. Formation professionnelle individualisée:

- on est réticent.

. Formation en cours d'emploi:

- peur d'être court-circuité ou de faire double emploi.

HYPOTHESES D'ACTION

Les formateurs d'adultes en formation professionnelle veulent un accès plus facile de la part des universités.

Les formateurs d'adultes en formation professionnelle veulent une reconnaissance véritable et monnayable de leurs années d'expérience professionnelle, d'enseignement et une reconnaissance marchande de leurs "diplômes".

Les formateurs d'adultes en formation professionnelle veulent aller avec et au-delà de la demande industrielle (développement global de l'étudiant).

On veut dire notre mot sur la sélection des étudiants adultes. Les centres de main-d'oeuvre n'orientent pas ou mal les chômeurs.

"Compte rendu rédigé par: Réjeanne Rainville
Rosaire Perreault"

ATELIER No 16

LE FORMATEUR D'ADULTES

DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

PERSONNES-RESSOURCES

- COTE, Charles
- EMOND, Maurice

1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Dans le cas où un formateur d'adultes intervient dans diverses commissions scolaires, il est confronté à des exigences et des façons de faire très différentes. Il y aurait possiblement à favoriser une meilleure uniformisation lorsqu'on s'adresse à des populations similaires.

Pour le nouveau formateur, l'aider à poser une action qui s'adapte à la clientèle adulte: préparation andragogique.

Le statut de temps partiel pour le formateur d'adultes rend difficile le suivi.

Souhait d'en arriver à une sécurité d'emploi pouvant permettre une meilleure qualité dans l'intervention, dans le suivi et dans le développement du dossier-matière.

Pas de définition dans les tâches reliées au formateur d'adultes.

Face à la syndicalisation, les formateurs d'adultes doivent faire valoir leurs droits et leurs prérogatives face au syndicat pour ne pas être supplantés par les enseignants du régulier.

ORIENTATIONS

Actualiser le plus possible et dans le plus de cas possibles la norme de 750 heures.

Besoin d'intervenir auprès du syndicat et y prendre sa place.

HYPOTHESES D'ACTION

Il est important que les formateurs d'adultes se regroupent et fassent valoir leurs prérogatives, car il y a un manque flagrant de connaissance entre les deux parties: le syndicat par rapport à l'éducation des adultes et ces formateurs d'adultes face à leurs syndicats et ses services.

"Compte rendu rédigé par: Maurice Emond
Denis Martel"

2 . "RAPPORT SYNTHESE DES ATELIERS

1 - 3 - 4 - 14 - 15 - 16"

1. PORTRAIT ET ORIENTATIONS

SOCIO-CULTUREL

- Vu comme l'enfant pauvre de l'éducation des adultes;
- Ramasser 720 heures pour la permanence, c'est difficile;
- Il est cependant un spécialiste dans sa matière. Et, s'il a peu de reconnaissances reconnues en andragogie, il est en quelque sorte un autodidacte de l'andragogie;
- Comme c'est un secteur pauvre, l'apprenant est mal desservi. Le formateur est assez souvent obligé d'acheter son matériel (couture, alimentation...).

FORMATION GENERALE

- Somme toute, le statut est plus défini, plus reconnu. Ceci pour les causes historiques que l'on sait: l'éducation aux adultes était du rattrapage;
- C'est là où il y a la plus grande concentration de temps plein;
- Par ailleurs, il y a encore beaucoup d'arbitraire au niveau de l'expérience qui n'est pas formellement reconnue;

- Nous avons à être attentif à l'enseignement individualisé. Il met, souvent avec succès, l'accent sur le processus plutôt que sur le contenu. Cependant, il arrive que ce processus soit déshumanisant;

- En milieu carcéral, il y a pauvreté des ressources tant humaines que matérielles en formation générale autant qu'en formation professionnelle.

LE PROFESSIONNEL

- L'éducation des adultes semble parfois remplacer les travaux d'hiver; c'est de l'occupationnel assez souvent;

- L'expérience professionnelle et l'expérience de l'enseignement du formateur d'adultes devraient être reconnues et monnayables;

- Les formateurs d'adultes devraient être consultés dans la sélection des étudiants car les centres de main-d'oeuvre envoient des gens sans tenir compte des aptitudes et des goûts;

- Il y a un besoin très grand de formation en pédagogie. L'accès à l'université est difficile (critères d'admission et image culturelle). Les formateurs d'adultes sont peu motivés car il n'y a aucune incidence salariale;

- Le formateur d'adultes privilégie la qualité globale des apprentissages plutôt que les rythmes de production. Il n'est pas uniquement axé sur les besoins de l'industrie et accorde de l'importance au développement de la personne;

- Les formateurs d'adultes ont de la difficulté à se regrouper.

LES TROIS SECTEURS

- Il n'y a pas de définition dans les tâches de formateurs d'adultes de façon générale;

- Le temps partiel domine largement et c'est plus souvent une obligation qu'un choix;

- Il y existe une insécurité générale. Relevons simplement la crainte de perdre son cours si le nombre d'inscrits n'atteint pas le quota ou diminue en cours de route;

- L'ancienneté au niveau salarial est non reconnue;

- Nous déplorons la carence de formation offerte aux formateurs à temps partiel. Nous reconnaissons la formation donnée par l'E.A.D. au socio-culturel. Celle-ci est payée, cependant non créditée.

EN MILIEU CARCERAL (atelier 14)

En milieu carcéral, l'approche, selon les principes andragogiques, reste selon les praticiens, la meilleure. Cependant, elle soulève maintes contradictions: on ne peut expérimenter les savoirs, les apprentissages se font tous dans une conjoncture extrêmement stressante. En prison, tout converge vers la dépendance et non vers la prise en charge.

2. RECOMMANDATIONS

DE POLITIQUES OU D'ACTIONS A EXECUTER AFIN QUE...

1. le secteur de l'éducation des adultes soit reconnu vraiment comme un secteur spécifique et que les formateurs d'adultes aient des contrats de travail renouvelables à temps plein ou à temps partiel dépendant de leurs disponibilités;

2. soient reconnues l'expérience et la scolarité comme critères de base à l'échelle salariale au même titre qu'au secteur régulier;

3. les procédures de gestion de l'andragogie (dans le sens: façon d'enseigner) des formateurs d'adultes tendent à une certaine unification, étant donné que les formateurs d'adultes sont souvent amenés à modifier leurs pratiques d'enseignement selon l'arbitraire des nombreuses commissions scolaires régionales;

4. les C.S.R. fournissent vraiment tout le support humain et matériel aux activités socio-culturelles;

5. soit favorisé le perfectionnement continu des formateurs d'adultes en les informant des possibilités existantes et en élaborant des programmes créditables en fonction de leurs besoins et de ceux du milieu, tout en mettant à leur disposition les compensations monétaires nécessaires;

6. soit rationnalisé davantage le développement de l'éducation en milieu scolaire face aux changements constants (ex: une année c'est le s'éduquant, l'autre c'est le P.P.O., l'enseignement individualisé, etc.).

"Rédigé par: Charles Côté"

ATELIER NO 17

LE FORMATEUR D'ADULTES

DANS LES CEGEPS

PERSONNES-RESSOURCES

- PAVETTE, Suzanne
- THIBAULT, André

1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

- CONSEILLERS PEDAGOGIQUES
  - Trouver la clientèle;
  - Analyser les besoins;
  - Fixer des objectifs avec le groupe;
  - Elaborer un programme;
  - Coordonner l'action des formateurs;
  - Evaluer l'expérience avec les clients et les formateurs.
- FORMATEUR (charge additionnelle)
  - 80% viennent du secteur régulier et arrivent avec les exigences du régulier.

- FORMATEUR (charge totale à l'éducation des adultes)

  . Tâche exigeante;

  . Doit se renouveler continuellement;

  . Pas de sécurité d'emploi;

  . Doit s'adapter continuellement à de nouvelles situations.

- ADMINISTRATEUR

  . Difficulté à concilier les objectifs avec les contraintes budgétaires et syndicales;

  . Souvent, confusion des rôles entre lui et le conseiller pédagogique.

ORIENTATIONS

- Formation d'équipes d'intervenants.

- Formation axée sur les besoins de la clientèle plutôt que sur des programmes faits à l'avance, ce qui implique un changement d'attitude et engendre une nouvelle approche.

- De plus en plus d'encadrement des formateurs.

- Participation accrue des formateurs sur une base volontaire.

- Tendance à l'intégration au secteur régulier, d'où la crainte des "S.E.A." d'être entraînés dans la "Structurite".

HYPOTHESES D'ACTION

- Essayer par tous les moyens de se faire reconnaître un statut par l'administration locale et provinciale.

- Avoir des formateurs à temps plein et trouver une formule administrative qui permettrait de vivre sans "encarcanner" l'Éducation des adultes.

- Former des formateurs...

  a) en ayant des conseillers andragogiques auprès des professeurs;

  b) en trouvant les besoins de formation, pour cela, appliquer la théorie des besoins en formation sur mesure;

  c) en leur donnant un sentiment d'appartenance.

- Définir le rôle du Cegep en Éducation des adultes et le situer par rapport aux autres institutions (rôle social et communautaire).

- Collaborer avec des formateurs d'autres institutions.

- Mettre en place un type d'association en vue d'obtenir une certaine sécurité d'emploi.

"Compte rendu rédigé par: Marthe Sans-Regret St-Onge"

ATELIER No 18

LE FORMATEUR D'ADULTES

EN MILIEU UNIVERSITAIRE

PERSONNES-RESSOURCES

. PAQUET, Pierre
. FERLAND, Mario

1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

Mario Ferland présente la situation, en France, de l'Education continue. Il présente une typologie des intervenants en éducation des adultes à l'université:

- Professeurs: enseignants - chercheurs
- Administrateurs - titulaires
- Contractuels
- Chargés de cours

Malgré les tentatives pour cerner la spécificité de l'Educateur d'adultes en milieu universitaire comme étant:

- soit liée au processus d'apprentissage
- soit liée à la clientèle

... cette question est demeurée omniprésente lors de l'atelier.

Les participants ont manifesté la volonté de ne pas lier compétences et diplômes.

La situation de l'éducation permanente dans les universités montréalaises reflète peu la situation des autres universités (celles de "campagne") où il y a plutôt un enthousiasme marqué pour les initiatives et le développement en éducation des adultes. Cependant, les problèmes de la F.E.P. risquent peut-être de se poser ailleurs plus tard.

On s'interroge sur les assises du pouvoir que l'on a comme éducateur d'adultes:

- lié au processus d'apprentissage
- lié à une structure matricielle
- dynamique liée au milieu régional
- lié au développement organisationnel

Il y a plusieurs typologies d'éducateurs d'adultes à l'université. Il semble donc nécessaire de faire des études régionales pour mieux saisir notre réalité.

Les types de solution à l'éducation d'une clientèle adulte à l'université varie également selon les régions. Les types d'intégration varient également. Il y aurait donc intérêt à étudier les problèmes communs aux différentes universités.

L'état de la question n'étant pas suffisamment clair, les participants s'entendent sur les recommandations suivantes:

HYPOTHESES D'ACTION

Attendu...

- le besoin d'identifier plus clairement l'éducateur d'adultes en milieu universitaire;
- la nécessité d'approfondir la diversité des tâches, des intérêts et des stratégies de l'éducateur d'adultes;
- la nécessité d'être davantage reconnu et de s'affirmer comme éducateur d'adultes en milieu universitaire;
- la diversité des formes et des étapes du développement de l'éducation des adultes dans les diverses régions du Québec;
- la nécessité de redéfinir des structures et de favoriser une redistribution du pouvoir;
- l'occasion unique que représente la Commission Jean pour énoncer nos besoins et promouvoir l'amélioration de notre statut;

A. IL EST PROPOSE

1. Que, via l'instrument développé par les étudiants en Andragogie de l'Université de Montréal, on tente de cerner les responsabilités et les tâches de l'éducateur d'adultes en milieu universitaire;

2. Que des comités régionaux soient formés pour faire le portrait régional de l'éducateur d'adultes en milieu universitaire en termes de responsabilités et de tâches, et qu'une rencontre provinciale soit prévue pour développer une forme d'organisation sur une base plus détaillée à l'automne'80;

3. De demander à la Commission Jean de faire un bilan-évaluation sur la façon dont les universités s'acquittent de leur mandat en matière d'éducation aux adultes;

4. Que les formateurs d'adultes dans chacune des universités soumettent un mémoire sur la situation de l'éducation aux adultes dans leur institution.

B. UN VOEUX EST FORMULE:

... à l'effet que l'on jette les bases d'une association des éducateurs d'adultes en milieu scolaire.

"Compte rendu rédigé par: Gaetane Payeur-Minot"

1. DOCUMENT D'APPUI

"LES FORMATEURS D'ADULTES EN MILIEU UNIVERSITAIRE FRANCAIS"

PAR

Mario Ferland
Université Laval

J'ai eu l'occasion d'examiner un peu ce qui se passe en éducation des adultes dans les universités françaises. Cet examen avait pour but d'établir la place, ou l'importance que les universités accordent à la formation continue; il s'agissait de savoir si la formation continue occupe, dans la pratique, une place aussi importante que celle qu'un lui attribue en principe. Pour y arriver, j'ai cherché à déterminer, à partir de l'analyse de certaines pratiques administratives, si la formation continue est traitée par les universités comme une fonction normale ou comme une fonction particulière.

Cette étude m'a amené à jeter un coup d'oeil sur les personnels qui, dans les universités, s'occupent de la formation continue, c'est-à-dire ceux qu'on appelle les formateurs d'adultes.

Je dis bien "un coup d'oeil" parce que je n'ai pas étudié à fond tous les problèmes de tous les formateurs d'adultes en milieu universitaire français.

Je me suis limité aux formateurs d'adultes attachés à temps plein aux organismes responsables de la formation continue et j'ai essayé de savoir d'eux, au moyen d'une enquête,

- à quelles catégories de personnels ils appartiennent;
- comment ils sont recrutés, dans le cas des directeurs et dans celui des personnels permanents;
- comment sont engagés les personnels à contrat;
- si les responsabilités qu'on leur confie sont semblables à celles des autres personnels de l'université.

Quant à la description des tâches que remplissent ces personnels, je n'ai pas eu à la chercher par voie d'enquête; il m'a suffi de lire certaines descriptions qu'on trouve ici et là dans la littérature sur le sujet.

Donc, j'ai pu avoir une certaine vue d'ensemble de la situation d'une catégorie importante de formateurs d'adultes en milieu universitaire.

J'essaierai donc de brosser un tableau rapide de la situation des formateurs d'adultes en milieu universitaire français et surtout de dégager les problèmes importants qu'ils rencontrent.

Pour comprendre cette situation, il faut savoir d'abord que l'éducation permanente et la formation continue se sont développées assez récemment en milieu universitaire français, et ce, grâce à deux lois particulières.

LES UNIVERSITES FRANCAISES ET LA LEGISLATION SUR L'EDUCATION PERMANENTE

La première de ces lois date de 1968 et, comme son titre l'indique, elle établit "l'orientation de l'enseignement supérieur". Du point de vue de l'éducation permanente, cette loi demande aux universités trois choses principales: s'ouvrir aux personnes qui n'ont pas eu la chance d'accéder aux études supérieures, adapter leur enseignement à ces clientèles et créer des services d'éducation permanente.

La seconde loi, soit celle de juillet 1971, porte sur l'organisation de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente; elle crée un système de formation continue composée de trois éléments essentiels:

1. *la garantie du congé-formation pour tous les employés;*

2. *la contribution financière obligatoire des entreprises industrielles et commerciales à la formation continue des employés;*

3. *le mécanisme généralisé des conventions de formation continue entre les entreprises, demandeurs, et les organismes d'enseignement, fournisseurs de formation.*

En formation continue, les universités se trouvent, par cette loi, sur un véritable "marché" où règne la concurrence, l'auto-financement et la négociation des activités de formation. Mais comme elles sont lentes à réagir et à se lancer en formation continue, le gouvernement leur apporte en 1972 une aide financière particulière sous forme de "mission formation continue".

Les missions formation continue sont des organismes rattachés directement au président de l'université, disposant d'un budget particulier et dont le rôle est d'une part d'identifier les besoins de formation des adultes du milieu et, d'autre part, d'inciter et d'aider l'université à répondre à ces besoins. Il s'agit, en somme, d'organismes "périphériques", comme les appelle Gaston Pineau, situés à la frontière entre le milieu et l'université et chargés de transmettre à celle-ci les demandes des adultes. Et c'est dans ces organismes, appelés généralement services de formation continue, qu'on retrouve essentiellement les formateurs d'adultes du milieu universitaire.

LES FORMATEURS D'ADULTES EN MILIEU UNIVERSITAIRE FRANCAIS

De qui sont composés les personnels de ces services, que font-ils et comment leurs responsabilités se comparent-elles à celles des autres personnels de l'université? Les quelques tableaux et commentaires suivants donnent une idée du genre de réponses qu'on peut apporter à cet questions:

A. STATISTIQUES

Tableau I COMPOSITION

CATEGORIE DE PERSONNELS	EFFECTIF GLOBAL		CONTINGENTS Nombre d'organismes de formation continue ayant:							
	Nb. TOTAL DANS LES 53 UNIV.	MOYENNE PAR UNIVERSITE	0 MEMBRES	1 MEMBRES	2 MEMBRES	3 MEMBRES	4 MEMBRES	5 MEMBRES	6 à 10 MEMBRES	plus de 11 M.
Enseignants / chercheurs	167	3.2	11	18	7	6	2	2	5	2
Administratifs titulaires	63	1.2	24	11	9	7	-	2	-	-
Contractuels (Etat)	113	2.1	6	14	18	9	2	2	1	1
Contractuels (Etablissement)	255	4.8	11	10	10	2	4	-	12	4
Vacataires	1653	31.2	32	4	6	1	2	-	-	8

Tableau II **RECRUTEMENT** (personnels permanents)

La plupart des membres du personnel actuel ont été recrutés	N = 53	%
selon la procédure en vigueur dans les universités	29	54.7
selon une procédure particulière à l'organisation de formation continue	19	35.9
selon l'une et l'autre procédures	5	9.4

Tableau III **ENGAGEMENT** (contractuels)

Le personnel contractuel de l'organisme de formation continue est engagé	N = 47	%
par contrat-type	31	66.0
par un contrat particulier à l'organisme de formation continue	12	25.5
par l'un ou l'autre selon le cas	4	8.5

Tableau IV **RESPONSABILITES**

Catégories de personnels / Nature des responsabilités	PEDAGOGIQUES		ADMINISTRATIFS	
	N = 47	%	N = 48	%
comparables	15	31.9	12	25.0
particuliers	32	68.1	36	75.0

B. COMMENTAIRES SUR LES TACHES DES PERSONNELS

Les différentes tâches exécutées par les personnels des services de formation continue ont été maintes fois décrites[1]: prospection du marché, traduction et analyse des demandes, animation de groupes, conception des réponses, programmation des contenus, négociation, organisation et coordination des activités, gestion des budgets, recherche, évaluation, etc. Toutes ces descriptions conduisent à la constatation qu'"une formation nouvelle d'animation apparaît" qui est faite d'"une multitude d'opérations, toutes distinctes de la formation proprement dite assurée par les enseignants des formations initiales"[2].

CONCLUSION

On pourrait discuter longuement sur ces données et sur ces commentaires. Cependant, ce qui, ici, peut avoir quelque intérêt, c'est avant tout, le genre de questions que nous, du Québec, devrions nous poser au sujet des formateurs d'adultes en milieu universitaire.

Les formateurs d'adultes français rencontrent des problèmes identiques à ceux que nous avons tous éprouvés au cours de nos années de pratique en éducation des adultes au niveau universitaire. Ces problèmes

---

(1) Notamment dans

- Université d'Aix-Marseille II, *Actes du 2e colloque national annuel des responsables et animateurs des services universitaires de formation continue et éducation permanente*, Aix-en-Provence: publication de l'Université d'Aix-Marseille II, mars 1976.

- D. Chevrolet, *L'université et la formation continue: signe et sens d'une situation de l'éducation*. Tournai: Castermann, (Orientations/E3), 1977.

- G. Jobert, "Une approche de l'éducation permanente en milieu universitaire" in *Education permanente*, no 27, janv.-fév. 1975, pp. 31 - 49.

- J. J. Scheffknecht, *Le métier de formateur/Typologie des formateurs d'adultes*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1975, 52p.

(2) G. Jobert, *op. cit.*, p. 44, passim.

se situent au niveau de l'attribution d'un statut approprié aux responsabilités assumées, de la définition des fonctions, de l'intégration au sein des personnels de l'université, du plan de carrière, du congé-formation, etc.

Certains de ces problèmes sont peut-être réglés ou en voie de l'être dans certains cas. Mais, pour pouvoir les identifier clairement, il nous faut d'abord étudier notre situation actuelle.

Il est important en effet de savoir d'abord qui npus sommes pour être en mesure de définir qui nous devrions (ou aimerions) être. Qui nous sommes, c'est-à-dire: combien nous sommet, ce que nous faisons, quelles responsabilités on nous confie, quelle préparation nous avons, à quel niveau de décision nous nous situons.

Qui nous devrions être, c'est-à-dire, comment se définit le formateur d'adultes en milieu universitaire? un métier? une fonction sociale? quelle influence devrait-il avoir? à quels niveaux devrait-il se situer?

Il faudrait, en somme, dresser le bilan de nos forces pour établir ensuite un plan d'action conforme à notre conception du formateur d'adultes en milieu universitaire.

Il restera à établir quand, par qui et comment une telle recherche peut être faite: l'essentiel, toutefois, c'est que cette recherche se fasse.

ATELIER No 19

ESSAI DE DEFINITION DU FORMATEUR D'ADULTES

EN MILIEU SCOLAIRE

PERSONNES-RESSOURCES

. GAGNON, Rodolphe
. DESROSIERS, Jules

1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

- *Le formateur d'adultes, dans le contexte éducatif québécois d'aujourd'hui, se perçoit comme un spécialiste de l'aide à l'apprentissage de l'adulte.*

- *Il développe des compétences particulières qu'il exerce à travers ou au-delà des connaissances cognitives qu'il doit transmettre, de manière à provoquer et supporter des changements au niveau du comportement global de l'apprenant.*

- *Dans certains milieux, il a un sentiment d'appartenance à une équipe de travail; ailleurs, il est seul avec lui-même.*

- *Il est déchiré entre des objectifs tracés par l'institution qui fait appel à ses services et des objectifs (personnels et professionnels) que se définit l'apprenant.*

- *Il se veut un acteur fantaisiste (rôle) mais il est un acteur inquiet (statut).*

ORIENTATIONS

- *Les formateurs d'adultes sont peut-être en train d'ébranler la forteresse des appareils institutionnels qui les embauchent, lesquels commencent, avec hésitation sans doute, à s'ouvrir à une conception de l'éducation des adultes qui soit démocratique et permanente.*

- *L'identification du formateur d'adultes qui se forge dans le quotidien, commence à obtenir une certaine reconnaissance sociale: l'appareil d'Etat, les syndicats... mythe ou réalité?*

HYPOTHESES D'ACTION

- *Un essai de définition du formateur d'adultes en milieu scolaire:*

> "Le formateur d'adultes en milieu scolaire est un intervenant social dont le rôle est de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage (intellec-.uels, techniques, humains, socieux) fixés par l'adulte, individuellement et/ou en groupe, par la création de conditions favorables à cette fin. Il permet ainsi à l'apprenant adulte d'être son propre agent de changement dans une perspective d'éducation permanente".

"Compte rendu rédigé par: Rodolphe Gagnon"

ATELIER No 20

UN FRONT COMMUN DE FORMATEURS D'ADULTES AU QUEBEC EST-IL POSSIBLE?

(MILIEU SCOLAIRE, MILIEU POPULAIRE, MILIEU DE TRAVAIL)

PERSONNES-RESSOURCES

- André Thibault

2. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

. On se sent isolé	... besoin de regroupement
. Le formateur est inquiet	
. Du travail à la pige	... besoin de statut professionnel
. Fatigué de l'amateurisme	... besoin de force collective pour apporter un changement
. Ne se sent pas compris par les patrons et les syndicats	
. Les conditions sont différentes selon les milieux, l'emploi	.. regroupement difficile
. Diversité	... on doit innover dans les structures
. On se doit de prendre notre place	... se prendre en main

. Une réalité sociale ... la clientèle rejointe en E.A. est aussi importante que celle du secteur régulier

... en E.A., le socio-culturel égale 60% de la clientèle

. les ressources c'est nous, les difficultés c'est nous

. les institutions sont en retard; elles doivent prendre contact avec la réalité

. Sont importants pour la qualité de l'enseignement ... mieux se connaître
... regroupement
... formation

. Des formateurs existent ailleurs que dans le secteur scolaire (institution).

ORIENTATIONS

Les administrateurs ont besoin des formateurs (de leur support).

Comité de la C.E.Q.: . regrouper des personnes de tous les milieux pour sensibiliser la C.E.Q. aux réalités de l'E.A.;

. objectif: rencontrer dans les régions des contacts pour véhiculer l'information dans les deux sens.

Commission Jean : . besoin de dire ce que l'on veut.

Le regroupement doit être très large avec un cadre souple.

HYPOTHESES D'ACTION

Prise en charge par nous-mêmes.

Un consensus: "l'opportunité de former un regroupement des formateurs d'adultes de tous les milieux (scolaires et autres)"

par un noyau de comités de notre groupe avec ouverture pour s'adjoindre toute personne désireuse de travailler dans ce comité.

Regroupe les pigistes et les permanents dans tous les milieux institutionnels et autres.

Objectifs: défense et promotion du formateur d'adultes dans son rôle et son statut.

Projets et mandats:

. faire le point de la situation du F.A.;

. préparer une représentation à la commission Jean;

. dialoguer avec l'administration et les services;

. provoquer une nouvelle rencontre de fondation de ce regroupement avec quelques projets spécifiques déjà établis.

Comité (noyau):

02 Odette Boivin
Claudine Hudon

03 Gisèle Benoit
Louise Blais

04 Ghislaine Dubé

05 Norah Comtois

06 Donald Millaire
Rodrigue St-Arneault
Rolland Montpetat
Jacqueline Leblanc

07 Pierrette Blais

"Compte rendu rédigé par: Donald Millaire"

ATELIER No 21

PROFESSIONNALISATION - DEPROFESSIONNALISATION

PERSONNES-RESSOURCES

. DUMONT-HENRY, Suzanne
. TOUCHETTE, Claude

1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

SITUATION

A. LES EDUCATEURS D'ADULTES

Dans un premier temps, les éducateurs d'adultes ont été classés en diverses catégories selon le temps consacré à l'éducation des adultes (temps plein, temps partiel, occasionnel, leaders volontaires) ou selon le type de formation donnée (professionnel, académique, populaire, en industrie).

Cependant, cette tentative de classification ne rend pas compte de la spécificité de l'éducateur d'adultes. D'après certaines personnes, sa spécificité se trouve dans le fait qu'il travaille au niveau de la relation d'aide à l'apprentissage systématique. D'autres trouvent cette définition trop restrictive; elle pourrait difficilement convenir aux administrateurs par exemple. On a alors estimé que la spécificité consiste davantage dans le fait que l'éducation d'adultes a à faciliter le processus d'apprentissage autonome des adultes (soit directement, soit indirectement).

8. LES BESOINS DE PROFESSIONNALISATION

Ce besoin semble correspondre à l'étape actuelle de la profession au Québec et à des besoins urgents de donner un statut assurant sécurité et stabilité à ceux qui sont menacés de perdre leur emploi ou qui sont considérés comme marginaux sur le plan professionnel.

Mais on signale que la professionnalisation, de même que la syndicalisation comporte de sérieux inconvénients; elle risque souvent, en donnant sécurité et stabilité, de saper le dynamisme et la créativité dont on est forcé de faire montre quand on ne les a pas.

D'une autre part, un danger a déjà commencé à se manifester: certains éléments très dynamiques parmi les éducateurs d'adultes sont évincés parce que des professeurs du régulier, possédant plus d'ancienneté, prennent leur poste.

Face à cette situation, certains participants signalent que les professeurs du régulier ne sont pas des ennemis et qu'il faut plutôt songer à créer les conditions favorables pour les accueillir, les perfectionner et les encadrer de manière à leur donner la chance de devenir de bons éducateurs d'adultes.

D'autres trouvent qu'il faut protéger les professeurs à temps partiel et à la pige qui oeuvrent depuis 8 à 10 ans en éducation des adultes. Le seul moyen de les protéger est de s'unir

en association, faire des pressions sur la Commission d'Etude et d'en venir à favoriser la création d'un syndicat.

HYPOTHESES D'ACTION

1. Fonder une association professionnelle dépassant l'idée de se protéger pour songer au bien des adultes.

2. Faire pression sur la Commission d'Etude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes.

3. Créer une unité spéciale d'accréditation syndicale pour les éducateurs d'adultes.

4. Prévoir dans chaque maison de formation des structures d'encadrement et de support aux éducateurs d'adultes pour améliorer la qualité de l'intervention.

ATELIER No 22

SYNDICALISATION

PERSONNES-RESSOURCES

- PLAMONDON, Louis
- BOILEAU, Hélène (FNEQ)
- LALIBERTE, Madeleine (CEQ)

1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER

PORTRAIT

. 16 participants, éducateurs d'adultes.

. Sont syndiqués: 4 à temps plein
. CEQ : 10 à temps partiel
} Commission scolaire

. ne sont pas syndiqués: 2 (temps plein)

SITUATION

. Il n'y a rien qui existe à part la cotisation.

. Frustration face aux syndicats - besoin d'un syndicat qui s'occupe de nous.

. Problèmes des temps partiels - quantité négligeable.

. Insécurité d'emploi.

. Le gouvernement et les syndicats refusent de reconnaître la spécificité des formateurs.

. Bumping du secteur de formation aux adultes.

1. LES GRANDS PROBLEMES SEMBLENT SE SITUER AU NIVEAU DES "TEMPS PARTIELS"

- Ne se sentent pas reconnus ni par le syndicat, ni par les employeurs.
- Insécurité d'emploi - conditions de salaire déficientes.
- Absence d'information adéquate.
- Pouvoir (ou participation) nul.
- Peur du "bumping".
- Isolement.
- Non reconnaissance de l'ancienneté.

2. Même chez les temps plein, le rôle d'éducateur d'adultes semble peu reconnu ou a été reconnu suite à des luttes de leaders locaux.

ORIENTATIONS

- Regroupement des éducateurs d'adultes à l'intérieur des centrales syndicales.

- Forcer les portes là où on est syndiqué; ex: possibilité d'avoir un représentant d'éducateurs d'adultes à l'exécutif syndical.

- Réunir les éducateurs d'adultes d'un milieu pour exiger de l'information et de l'aide.

"Compte rendu rédigé par: Marie Bouchard"

DOCUMENT PREPARATOIRE

AUX JOURNEES D'ETUDE

Document préparatoire aux

JOURNEES D'ETUDE SUR LES

ROLE ET STATUT DE FORMATEUR D'ADULTES EN MILIEU SCOLAIRE AU QUEBEC

25 - 26 - 27 AVRIL 1980

Comité d'organisation:

Charles Côté	CECM
Rodolphe Gagnon	UQAC
Gilbert Leclerc	Université de Sherbrooke
Gaëtane Payeur-Minot	CEUOQ
Gaston Pineau	F.E.P., U. de Montréal
Claudie Solar	F.E.P., U. de Montréal
André Thibault	Université de Montréal

Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente

AVRIL 1980

SOMMAIRE

INTRODUCTION 291

I. SURVOL DE LA SITUATION 292

1 - Une situation de dispersion

2 - Un danger de disparition

3 - Urgence d'une identification professionnelle

4 - Des journées d'étude

II. ROLE ET STATUT DE FORMATEURS D'ADULTES EN MILIEU SCOLAIRE DANS UN CONTEXTE DE PROFESSIONNALISATION-DEPROFESSIONNALISATION 296

1 - Formateur d'adultes

2 - Formateur d'adultes en milieu scolaire

3 - Rôle et statut

4 - Professionnalisation - déprofessionnalisation

III. DEMARCHE PROPOSEE 101

- Articuler préparation régionale et échange provincial

INTRODUCTION

L'objectif de ce document préparatoire est triple:

1 - <u>faire le point</u> sur les travaux du comité d'organisation des journées d'étude sur les rôle et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec.

2 - <u>aller plus loin</u>, spécialement par le démarrage de sous-groupes de travail pour explorer de façon plus précise les situations pratiques qui varient selon les régions, les niveaux scolaires et les institutions afin de dresser un portrait de la situation, de détecter les orientations et de formuler des hypothèses d'action.

3 - <u>permettre aux participants</u>, au cours des journées d'étude, de prendre connaissance de la problématique sous-jacente à l'organisation de la rencontre provinciale et leur fournir un document de base pour faciliter le suivi éventuel dans leur milieu respectif.

I

SURVOL DE LA SITUATION

1 - Une situation de dispersion

Depuis une quinzaine d'années, a émergé au Québec un secteur dit d'"éducation des adultes". Ce secteur s'est fortement développé, entre autres en milieu scolaire. Or, dans ce milieu scolaire, ce développement isolé, dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités a des conséquences importantes en particulier pour ceux qui travaillent directement dans cette éducation des adultes. Répondre à de simples questions comme: combien sommes-nous? Qui sommes-nous? et que faisons-nous? n'est pas simple.

- Une enquête de la DGEA relative à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires évalue à environ 10,000 le nombre de professeurs intervenant en éducation des adultes et à près de 500 le nombre de personnes travaillant à temps plein dans ce secteur. Si on ajoute à ces 500, ceux qui travaillent aussi à temps plein dans les cégeps et dans les universités, on doit atteindre presque 1,000 personnes. A l'Université de Montréal, la FEP seule comprend plus de 50 "cadres et professionnels".

- Comment s'appelle-t-on? Conseiller pédagogique, cadre administratif, agent de développement, coordonnateur, responsable de programme ou de recherche, professeur, andragogue? Ces appellations multiples témoignent de l'imprécision de notre statut: cadre? professionnel? enseignant? chercheur?

- Que fait-on? Notre rôle est très diversifié. Trois profils peuvent être plus ou moins identifiés:

1. Le "formateur d'adultes" qui dispense un enseignement ou qui anime un groupe d'adultes (rôle de professeur);

2. Le "formateur d'adultes" qui structure et organise des programmes de formation en réponse à des besoins de connaissances et d'évolution des groupes sociaux (rôle d'"agent de couplage").

3. Le "formateur d'adultes" qui a une activité plus périphérique en termes de recherche, de réflexion, d'analyse et de synthèse.

Normales dans une phase d'émergence et de développement, cette imprécision et cette dispersion peuvent être mortelles dans la phase actuelle d'institutionnalisation.

2 - Un danger de disparition

La phase actuelle d'institutionnalisation est en effet prise entre un fort développement quantitatif de l'éducation des adultes et un plafonnement sinon une décroissance de l'éducation régulière. Un simple transfert de personnel (enseignant et administrateur) du secteur régulier aux secteur des adultes est un moyen simple et rapide de résoudre certains problèmes. L'éducation des adultes est la soupape de sécurité, le Far West vierge où peuvent être envoyés professeurs et administrateurs en surplus. Les questions de compétence, de capacités et d'habiletés particulières pour travailler avec des étudiants adultes sont peu ou pas considérées. Peu considérés sont aussi ceux qui travaillent depuis longtemps auprès des adultes avec des statuts et des rôles flous non reconnus officiellement. Il existe déjà, malheureusement, des exemples où sont refoulés des formateurs d'expérience au profit de professeur sans expérience mais certifié "compétent" de par leur statut.

Face à ce danger d'exclusion des formateurs d'expérience à cause de l'arrivée massive d'un autre personnel généralement plus scolarisé dans un secteur qui est né en grande partie des lacunes et des défauts scolaires, l'urgence d'une identification professionnelle spécifique s'impose.

3 - Urgence d'une identification professionnelle

Des indices et des jalons de regroupement et d'identification professionnels existent déjà dans le secteur de l'éducation des adultes:

1 - Une association de formateur d'adultes en milieu de travail vient de se créer et regroupe déjà plus de 300 membres.

2 - Des programmes de formation de formateurs d'adultes démarrent dans presque toutes les universités du Québec.

3 - La prochaine définition d'une politique globale d'éducation des adultes au Québec ne pourra pas escamoter la question à savoir qui fait quoi dans ce secteur?

4 - Des journées d'étude

Devant cette situation avait lieu, début septembre 79, à l'initiative de la FEP, une première rencontre exploratoire sur un projet de colloque touchant les rôle et statut de formateurs d'adultes en milieu scolaire. Cette rencontre regroupait les responsables des certificats d'andragogie qui existent dans les différentes universités québécoises. Elle avait pour objectif d'explorer la pertinence d'un colloque sur le thème proposé et, dans le cas d'un diagnostic positif, d'en explorer aussi les modalités de réalisation. De cette rencontre et des rencontres ultérieures avec élargissement du groupe exploratoire à des représentants des milieux collégiaux et des commissions scolaires, il ressor: les points suivants:

1. La pertinence d'une prise de conscience d'un certain nombre de problèmes communs aux formateurs d'adultes en milieu scolaire.

2. Des journées d'étude sont retenues comme cadre de rencontre et d'échange au niveau provincial.

3. La date proposée est fin avril 1980 et l'idée de deux journées est retenue.

4. La F.E.P. est proposée comme organisme organisateur de ces journées d'étude avec la collaboration d'un comité composé des personnes présentes aux rencontres.

5. La démarche choisie allie étroitement le travail de préparation par sous-groupes régionaux et et le travail de traitement provincial lors des journées d'étude.

6. L'objectif des journées d'étude serait de faire l'état de la situation du rôle et du statut du formateur d'adultes en milieu scolaire dans le contexte de la professionnalisation - déprofessionnalisation.

II

ROLE ET STATUT DE FORMATEUR D'ADULTES EN MILIEU SCOLAIRE DANS UN CONTEXTE DE PROFESSIONNALISATION - DEPROFESSIONNALISATION

Chaque mot de ce titre des journées d'étude pose problème car chaque mot renvoie à des réalités mal définies, complexes, ambivalentes, mouvantes, en voie justement de définition. Il ne s'agit donc pas dans ce document préparatoire de faire comme si le travail était fini et de proposer des définitions arrêtées. Ce qui est proposé, en prenant ces mots comme panneaux indicateurs de la préparation de ces journées d'études, c'est de:

1 - indiquer des champs de travail possible;

2 - signaler, dans ces champs, quelques grandes voies également possibles.

1 - Formateur d'adultes

Premier champ de travail car premier champ de problèmes surtout posés par les difficultés d'identification professionnelle: qui est formateur d'adultes? Le professeur qui enseigne à temps partiel aux adultes? Le coordonnateur qui travaille à temps plein pour les adultes sans jamais leur enseigner? Combien y en a-t-il?

Premières difficultés donc d'identification professionnelle, communes aux professions émergentes. Dans une première phase, ces professions émergentes se différencient mal des autres. Elles sont exercées en même temps, et par des salariés permanents à temps plein, et par des salariés à temps partiel, et par d'autres professionnels, et par des non-professionnels presque bénévoles. La précision de ces différents modes d'exercice et de leur articulation est un des principaux problèmes à traiter.

Les journées d'étude veulent traiter surtout du problème des salariés professionnels travaillant pour des adultes et qui n'ont pas un statut professionnel autre. Il est évident que le traitement des problèmes de cette catégorie de formateur d'adultes ne pourra se faire en ignorant les relations avec les autres catégories de formateurs d'adultes. Mais, les autres catégories et leurs inter-relations avec la première seront vues en fonction des problèmes des salariés en éducation des adultes.

Travail à faire

- ·identifier les catégories de formateur d'adultes dans son secteur.
- ·les quantifier
- ·identifier les relations entre ces catégories.
- ·identifier les documents, articles, livres écrits sur le sujet.

2 - Formateur d'adultes en milieu scolaire

Indépendamment de leur catégorisation interne, les formateurs d'adultes se retrouvent pratiquement dans tous les milieux: milieux populaires, milieux des entreprises, milieux scolaires. Au-delà des milieux de travail différents, existe-t-il un commun dénominateur? Si oui, lequel? Des actions sont sans doute à entreprendre pour traiter ces deux questions.

L'action à laquelle veut préparer ce document, se centre sur les formateurs d'adultes en milieu scolaire. Pourquoi? Pour des raisons d'ordre opérationnelle, conjoncturelle et stratégique.

- Raison opérationnelle: étant donné l'hétérogénéité de ces milieux et les ressources limitées, en terme de temps, d'argent et d'énergie du comité d'organisation, une notion plus large, inter-milieux, a été écartée. Elle relève pratiquement de la future commission d'étude sur l'éducation des adultes au Québec.

- Raison conjoncturelle: le déchirement entre les commissions scolaires et les collèges touchant les responsabilités de chaque niveau institutionnel dans la formation des adultes; les pressions de plus en plus vives exercées sur l'Etat par les syndicats des professeurs de l'enseignement dit régulier pour occuper le champ de l'éducation des adultes.

- Raison stratégique: le passage de la situation actuelle de dispersion à un hypothétique point commun risque de ne pas se faire sans situation intermédiaire, c'est-à-dire, sans un regroupement dans chacun des milieux. L'identification des points communs du formateur d'adultes lors des journées d'étude pourrait permettre d'étudier ultérieurement les possibilités ou impossibilités d'un tel regroupement en milieu scolaire.

Possibilité ou impossibilité, car le milieu scolaire est déjà si divisé en niveaux (universitaire, collégial, secondaire, primaire), en institutions, en régions, en disciplines et en secteurs, que la question de l'existence ou non d'une plate-forme commune d'action se pose.

Travail à faire

·identifier niveau par niveau, région par région, secteur par secteur, la situation des formateurs d'adultes en milieu scolaire.

·identifier les points communs.

2 - Rôle et statut

Ce travail d'identification de la situation des formateurs d'adultes en milieu scolaire rencontre inévitablement deux réalités qui s'entremêlent mais qui sont cependant distinctes: la réalité opérationnelle du travail à faire, des tâches à accomplir (le rôle) et la réalité institutionnelle du pouvoir de le faire (le statut).

Le rôle

Par rôle, nous viserons donc la réalité opérationnelle du formateur d'adultes: que fait-il? Que doit-il faire? Ou que souhaiterait-il faire?

On rejoint par là, à la fois, les analyses de tâche, les critères de sélection, les profils de compétence, l'évolution de carrière, les écarts possibles entre un rôle effectivement joué et un rôle attendu, soit de la part de ceux qui jouent ce rôle, soit de la part de ceux avec qui les formateurs sont en interaction.

Travail à faire

. identifier les différents rôles
. identifier les analyses de tâches effectuées
. repérer les profils de compétence existants
. voir l'évolution des carrières
. voir les écarts entre rôle joué et rôle espéré

Le statut

Par statut, nous renvoyons à la réalité institutionnelle du formateur d'adultes. Où se situe-t-il dans l'organigramme? Quels rapports hiérarchiques entretient-il avec les autres composantes de cet organigramme? Comment se situe-t-il dans la dialectique patronat-syndicat?

Là-aussi, il faut distinguer entre statut formel et statut informel: un statut formel peu élevé hiérarchiquement - en "staff" par exemple - peut aller de pair avec un fort pouvoir d'expertise qui donne un statut informel important.

Travail à faire

. identifier les postes réellement occupés
. les placer dans les organigrammes
. relever les conventions collectives
. déterminer l'appartenance syndicale
. étudier les conflits institutionnels où les formateurs d'adultes sont impliqués.

3 - Professionnalisation - déprofessionnalisation

Beaucoup de réticences des formateurs d'adultes à aborder de front leurs problèmes de rôle et de statut proviennent d'une crainte de se bureaucratiser selon les vieux modèles professionnels d'enseignants ou d'administrateurs. Ces modèles institués de façon précise et relativement rigide pour les formations initiales ne sont peut-être pas les plus adaptés pour la formation continue. En tous cas, ce n'est pas au moment où ils sont fortement réinterrogés même pour la formation initiale qu'ils doivent être adoptés tels quels pour les "professionnels" de la formation continue.

Ce problème des rôle et statut s'inscrit donc dans un contexte de professionnalisation-déprofessionnalisation qui déborde largement le milieu scolaire. La revue Critère a récemment tenu un colloque sur ce problème socio-professionnel actuel. Comment se traduit-il en milieu scolaire avec les formateurs d'adultes?

Travail à faire

- étudier la problématique générale de professionnalisation-déprofessionnalisation
- la traduire dans la professionnalisation de l'éducation des adultes
- construire de nouveaux modèles professionnels alliant compétence et ouverture
- étudier les conditions de l'alternance professionnelle

Encore une fois, la présentation de ces 4 champs de travail à explorer selon les quelques voies signalées, n'est qu'indicative et incitative. Mais les pistes de travail sont déjà nombreuses. Elles nous semblent les plus pertinentes à l'objectif des journées d'étude: faire un portrait de la situation, détecter les tendances d'évolution, ébaucher des possibilités d'action.

III

DEMARCHE PROPOSEE

- Articuler préparation régionale et échange provincial

Etant donné l'objectif de conscientisation des formateurs d'adultes en milieu scolaire quant aux évolutions possibles de leurs rôle et statut professionnels, la démarche vise à impliquer le plus grand nombre de formateurs d'adultes possible. Cette implication recherchée conduit à proposer une démarche combinant étroitement un travail régional de préparation et l'échange provincial lors des journées d'étude.

1.1. La préparation régionale

Des équipes régionales ont accepté de traiter un problème particulier, par exemple le problème de la professionnalisation-déprofessionnalisation du formateur d'adultes.
Il s'agissait de faire le point sur le problème, de le présenter aux journées d'étude, d'animer les groupes de travail qui suivraient la présentation, et enfin, de faire la synthèse de ces échanges.

1.2. L'échange provincial

Cet échange durera deux jours et combinera travail en assemblée plénière et travail en sous-groupes de la façon suivante:

- le vendredi soir:
  - présentation générale de la démarche et des journées d'étude
  - conférence d'ouverture
- le samedi matin:
  présentation séparée des thèmes par les équipes régionales
- le samedi après-midi:
  travail en atelier à partir des grands thèmes du présent document

- le dimanche matin:

  .présentation générale des premiers éléments de synthèse ressortant de la journée du samedi

  .panel

1.3. Les suites

  .un document synthèse

  .... et peut-être d'autres suites selon les recommandations des participants.

LISTE DES PARTICIPANTS PAR

REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES

Liste et cartographie des régions administratives scolaires

01 0 Bas-St-Laurent / Gaspesie
02 0 Saguenay / Lac-St-Jean
03 0 Quebec
04 0 Trois-Rivieres
05 0 Cantons-de-l'Est
06 1 Sous-region Nord de Montreal
06 2 Sous-region Sud de Montreal
06 3 Sous-region Ile de Montreal
07 0 Outaouais
08 0 Nord-Ouest
09 0 Côte-Nord
10 0 Nouveau-Quebec

DIONNE, Jeanne d'Arc	C.P. 273	Causapscal, (Québec)	1
MARCOUX, Laurette	R.R. # 1	Sayabec, (Québec)	1
SAINT-L.-MARCOUX, Laurette	R.R. # 1, Sayabec	Comté Matapedia, (Québec)	1

BOIVIN, Florence	544 Taché	Chicoutimi, (Québec)				2
BOIVIN, Odette	51 des Érables	Alma, (Québec)				2
BOIVIN, Berthe	320 Longchamps	Chicoutimi, (Québec)				2
BOUCHARD, Claudine	757 de Tracy	Chicoutimi, (Québec)				2
BOUCHARD, Michelle	929 Scott O.	Alma, (Québec)				2
BOURGEOIS LAVOIE, Francine	309, rue Brassard	Jonquière, (Québec)				2
GAGNON, Rodolphe	60 des Peupliers	Jonquière, (Québec)				2
GAGNON, Suzie	60 des Peupliers	Jonquière, (Québec)				2
GAUTHIER, Gérard	1049 Marquette	Chicoutimi, (Québec)				2
GOBEIL, Jean Roch	233, 2e rue ouest	Delisle, (Québec)		G0W	1L0	2
GRAVEL, Monique	1349 Bégin	Chicoutimi, (Québec)		G1H	4P5	2
JANETTE, Jocelyne	727 rue Alma, # 3	Chicoutimi, (Québec)				2
LALONDE, Cécile	1375 Angoulême	Chicoutimi, (Québec)				2
MONNIER, Réjane	106 Morin	Jonquière, (Québec)				2
OTIS, Suzanne	1178 Bizet	Chicoutimi, (Québec)				2
PALIN, Fernand	314 Brassard	Arvida, (Québec)				2
PALIN, Lyse	314 Brassard	Arvida, (Québec)				2
SIMARD-GAGNON, Françoise	1423 Bégin	Chicoutimi, (Québec)				2
PERREAULT-POTVIN, Liliane	82 chemin Saint-André	Kénogami, (Québec)		G7Y	7P6	2
RIVERIN-JEAN, Renelle	2934 Rang Saint-Paul	Chicoutimi, (Québec)		G7H	5B3	2
ROUSSEAU, Huguette	252 Cormier	Arvida, (Québec)				2

BENOIT, Gisèle	51 des Érables	Sainte-Catherine, (Québec)			3
BÉRUBÉ, Lilly	114 du Verger	Lac Delage, (Québec)			3
BLAIS, Louis T.	81 Tour du Lac	Lac Beauport, (Québec)			3
BLAIS GINEST, Mariette	751 De Neuilly, C.P. 7	Bernières, (Québec)			3
BOISCLAIR, Michel	2074 de la Presqu'île, # 402	Duberger, (Québec)			3
CLAVEAU, Jean	114 du Verger	Lac Delage, (Québec)			3
CLOUTIER, Serge	430, ch. Saint-Jean, R.R. # 2	Saint-Henri, Comté Lévis			3
DESILETS, Esther	12, chemin de l'Ancêtre	Lac Beauport, (Québec)			3
FERLAND, Mario	380, chemin Saint-Louis, # 907	Québec, (Québec)	G1S	4M1	3
GAGNÉ, Pierre	130, rue Lockwell	Québec, (Québec)			3
GODBOUT, Louise	285, 75e rue est	Charlesbourg, (Québec)			3
GUIMONT, Marie-José	1207 Rousseau	Sillery, (Québec)			3
LAFERRIÈRE, Joachim	1331 Mgr. Plessis	Québec, (Québec)			3
LANDRY, Francine	238, 3e rang est	Saint-Augustin, (Québec)			3
LAQUERRE, Jérôme	2845 Livernois	Québec, (Québec)			3
LAVERGNE, Marthe	35, montée du Golf	Lac Beauport, (Québec)			3
LESSARD, Claude	66, 15e rue	Saint-Rédempteur, (Québec)			3
MAHEU-BERNARD, Rachel	50, 151e rue	Saint-Georges est, (Québec)	G5Y	5V6	3
MEUNIER, Michel	1494 Tardivel	Saint-Foy, (Québec)			3
NADEAU, Jean Réal	76 Crawford	Stonham, (Québec)	G0A	4P0	3
NADREAU, Françoise	435 Saint-Mathias	Québec, (Québec)	G1K	1B4	3
PERRON, Alain	295, rue Desrosiers	Thetford Mines, (Québec)			3
RICHARD, Andrée	403 de Mazenod	Québec, (Québec)	G1K	5G4	3
VAILLANCOURT, Claire	7210, place Verneuil	Charlesbourg, (Québec)			3
VALLÉE, Yvon	1358, rue Johnson	Thetford Mines, (Québec)			3

AUBERT, Hélène	4884 boul. Allard	Drummondville, (Québec)			4
BEAUDOIN, Nicole	61 Dumont	Victoriaville, (Québec)	G6P	8H4	4
BEAULIEU, Marie-Louise	720 Saint-Pierre	Drummondville, (Québec)			4
CAZEAULT, Guy	190 Michel, # 3	Arthabaska, (Québec)			4
DIONNE, Yvon	8 Champagne	Victoriaville, (Québec)			4
DUBÉ, Ghyslaine	221 Julien Proulx	Pointe-du-Lac, (Québec)			4
JEAN, Donald		Drummondville, (Québec)			4
KEMPTON, Diane		Drummondville			4
TROTTIER, Hélène	2090 des Violettes	Plessisville, (Québec)			4
VERREAULT, Daniel	458 A, Brock	Drummondville, (Québec)			4

COMTOIS, Gilles J.P.	1690 des Sables	Sherbrooke, (Québec)	J1J	1B8	5
COMTOIS-HUMEREZ, Norah	1690 des Sables	Sherbrooke, (Québec)	J1J	1B8	5
COURTEMANCHE, Claude	566 Chycoine	Sherbrooke, (Québec)			5
DENONCOURT, Jean	154 des Érables	Sherbrooke, (Québec)			5
DUCHARME, Solange	1022 Jogues, # 406	Sherbrooke, (Québec)			5
FILION, Roger	1248 Dornier	Sherbrooke, (Québec)			5
LABRECQUE, Églantine	119, avenue des Pins	Brigham, (Québec)			5
LAROSE, Laurent	88 Western, C.P. 543	Sutton, (Québec)			5
MERCIER, Pierre	1885, rue Rochefoucault	Sherbrooke, (Québec)			5
MORIN, Charles	61 Saint-David	Angers, (Québec)	J0B	1R0	5
LECLERC, Gilbert	1021 Saint-Alphonse	Sherbrooke, (Québec)	J1J	3W9	5

ASSELIN, Jean-Denis	25 Montsec	Lorraine, (Québec)			6.1
DELEC FAFARD, Jocelyne	4710 Saint-François	Saint-François, (Québec)			6.1
BENNY, Marcelle	122 Saint-Jacques	Joliette, (Québec)	J0K	2R0	6.1
BOIVIN, Betty	225 Ottawa	Cowansville, (Québec)			6.1
BONIN, Jeanne	114 Desourdy	Cowansville, (Québec)			6.1
BOURDUA, Germaine	122 Saint-Jacques	Saint-Jacques, (Québec)			6.1
CÔTÉ, Nicole	R.R. # 4, Mansonville	Glen Sutton, (Québec)			6.1
DAVID, Jean	3125 Haut Saint-François	Laval, (Québec)			6.1
DENOMMÉE, Louise	680 Robitaille	Joliette, (Québec)			6.1
DOUVILLE, Muriel	679 Frida	Fabreville, (Québec)			6.1
DUFOURD, Bernard-Noël	1, place Bellerive, # 508	Chomedey, (Québec)			6.1
EMMENECKER, Roger	5459 Waverly	Montréal, (Québec)	H2T	2X8	6.1
ÉMOND, Maurice	216, 8e avenue	Laval-des-Rapides, (Québec)			6.1
FAVREAU, Françoise	105 Dion	Cowansville, (Québec)			6.1
FORTIN, Ghislaine	1089 J.J. Joubert	Duvernay, (Québec)			6.1
FRIGON, Lucille	279 Beaumont	Cowansville, (Québec)			6.1
HUOT-TRUDEL, Christiane	16885 Orchard Cr.	Pierrefonds, (Québec)			6.1
LABERGE, Jean	536 de l'Épée	Saint-Jérôme, (Québec)			6.1
LANTHIER, Thérèse	90, 20e avenue	Blainville, (Québec)			6.1
LAVOIE, Annette	50 A, Anse aux Gascons	Laval, (Québec)			6.1
LETTAN, Paul	B.P. 16, R.R. # 4	Sutton Junction, (Québec)			6.1
MARTEL, Denis	749 Saint-François	Granby, (Québec)			6.1
MÉNARD, Louise	3, 51e avenue	Bois-des-Filions, (Québec)			6.1
MOMPELAT, Roland Maxime	379 North Cote	Rosemère, (Québec)			6.1
RAYMOND, Marcelle	C.P. 129	Frelighsburg, (Québec)			6.1
RIVARD, André	220, 14e avenue	Saint-Eustache, (Québec)			6.1
RIVEST-FOREST, Céline	628 Rivest	Repentigny, (Québec)			6.1
ROMANELLI, Janine	384 Voltaire	Chomedey, (Québec)			6.1
SANSREGRET SAINT-ONGE, Marthe	4401 Wagner	Pierrefonds, (Québec)			6.1
SAUVÉ, Huguette D.	14 Croissant de Venise	Laval, (Québec)			6.1
SIMONNET, Pierre	2262 Marc	Vimont, (Québec)			6.1
TRUCHON, Monique	448 Branly	Laval, (Québec)	H7N	2E5	6.1
VEILLEUX, Guy	175 Principale	Bromont, (Québec)			6.1
WALTZ, Jean	841, 8e Concession	Sainte-Brigide, (Québec)			6.1

BEAUDOIN, Marguerite	3320, rue Irène, # 709	Montréal, (Québec)			6.2
BÉLANGER, Roger	2643 des Forges	Sainte-Foy, (Québec)			6.2
BENOIT, Angèle	119 Normandie	Farnham, (Québec)			6.2
BESSETTE, Lucienne	105, rue William	Cowansville, (Québec)			6.2
BOISVERT, Colette	2336 Chapdelaine, # 3	Sainte-Foy, (Québec)			6.2
BOISVERT, Pauline	385 de la Louisiane, # 1401	Longueuil, (Québec)	J4H	1A8	6.2
CRÊTE, Denise	431 Lacharité	Lasalle, (Québec)			6.2
DESLAURIERS, Pierre	4401, avenue Verdun	Verdun, (Québec)			6.2
DION, Maurice	66, 1er boulevard	Vaudreuil, (Québec)			6.2
DUBÉ, Dominique	1146, rue Expo-Nord	Farnham, (Québec)	J2N	2H6	6.2
DUFOUR, Gilles	C.P. # 5, Lac Goth	St-Félix d'Otis, (Québec)			6.2
FONTAINE RAINVILLE, Réjeanne	64 de l'Église	Mercier, (Québec)			6.2
FORTIN-LECLAIR, Manon	360, 7e avenue	Iberville, (Québec)			6.2
GAGNON, Nicole	835 Montarville	Longueuil, (Québec)			6.2
GILBERT, Pierre	378 Champlain	Saint-Jean, (Québec)			6.2
GLEFCHESKI-MÉNARD, Marianne	46, rue du Val Perché	Hull, (Québec)			6.2
GROSSET, Yvonne	219, boul. Vétérant	Cowansville, (Québec)			6.2
GUAY, Benoît	1450 Lucerne	Mont-Royal, (Québec)			6.2
HAULBERT, Robert	9002 Parent	Lasalle, (Québec)			6.2
HUNTER-PERREAULT, Gyslaine	9341 Eastman	Lasalle, (Québec)	H8R	2K7	6.2
LADOUCEUR, Thérèse	335 - 6 Saint-Germain	Saint-Jean, (Québec)	J3B	3K3	6.2
LAFLEUR, Pierrette	38 Church	Granby, (Québec)			6.2
LALIBERTÉ, Madeleine	171 Saint-Laurent ouest	Longueuil, (Québec)			6.2
LAPCHUK, Carmen	295 Deragon	Granby, (Québec)			6.2
LAMBERT, Marguerite	529 - 5e avenue	Iberville, (Québec)			6.2
LAROCHELLE, Réal	1999 Nathalie	Le Gardeur, (Québec)			6.2
LEBLANC, Jacqueline	4620 Christophe-Colomb	Montréal, (Québec)	H2J	3G6	6.2
LEBLANC, Normand	1020 de Randonnai	Boucherville, (Québec)			6.2
McDUFF, Michel	27 Croissant Argus	Mercier, (Québec)			6.2
MEREAU, Kénold	3122, rue Denault	Longueuil, (Québec	J4L	3V9	6.2
PAQUIN, Francine	C.P. 305, Succ. A	Longueuil, (Québec)			6.2
PLOUFFE, Michèle	335 Saint-Germain, # 1	Saint-Jean, (Québec)			6.2
PRÉVOST, François	57, rue Beattie	Chambly, (Québec)	J3L	3H8	6.2
RAINVILLE, Réjeanne	64 de l'Église	Ville Mercier, (Québec)			6.2
TANGUAY CHOUINARD, Paulette	376 Notre-Dame	Saint-Jean, (Québec)			6.2
VALLÉE, Monique	1106 Goyer	Saint-Bruno, (Québec)	J3V	3Z1	6.2

LANCTOT-PALARDY

BAZINET, Louis	F.E.P.	U de M			6.3
BEAUCHAMP, Monique	6551 de Saint-Vallier	Montréal, (Québec)			6.3
BEAUDOIN, Jean	8210 chemin des Sources	Mirabel, (Québec)	J0V	1Z0	6.3
BÉLANGER, Anne	7171 Sagard	Montréal, (Québec)			6.3
BÉLANGER, Renée	12042 Albert-Duquesne	Montréal-Nord, (Québec)	H1G	4X3	6.3
BELLAVANCE, Guy	3200 Hays	Montréal, (Québec)			6.3
BELLEVILLE, Alain	5464 Hutchison	Outremont, (Québec)			6.3
BELZIL, Raymond	169 Pierre Connefroy	Boucherville, (Québec)			6.3
BLAIN, Jean-Pierre	785 Franchère	Duvernay, (Québec)			6.3
BOILEAU, Hélène	7430 Brucy	Saint-Léonard, (Québec)			6.3
BOIVIN, Ruth	6410, boul. Léger, # 9	Montréal, (Québec)	H1G	1L3	6.3
BOUCHARD, Marie	3569 Ines	Laval, (Québec)	H7P	2A7	6.3
BOUCHER-POIRIER, Monette	5090 Wesley	Saint-Hubert, (Québec)			6.3
BRELAND, Morley	2460, rue Nantel, # 7	Brossard, (Québec)			6.3
CAPON, Anita	200 de Gaspé, # B08	Montréal, (Québec)	H3E	1E6	6.3
CARTIER, Roger	835 Terr. J. Léonard	P.A.T., (Québec)	H1A	3K4	6.3
CHAGNON, André	4359 Jeanne d'Arc	Montréal, (Québec)			6.3
CHARBONNEAU-DAGENAIS, Aline	5635 Wilderton	Montréal, (Québec)	H3T	1S1	6.3
CHENUT, Nicole	1265, rue Robin	Montréal, (Québec)	H2L	1W8	6.3
CLOUTIER CHARPENTIER, Doris	5196 Paisley	Montréal, (Québec)			6.3
CÔTÉ, Bernard	700 Victoria	Longueuil, (Québec)			6.3
CÔTÉ, Charles	5201 Honoré-Beaugrand	Montréal, (Québec)			6.3
CORMIER, Solange	3154 Feudall	Montréal, (Québec)	H3T	1N4	6.3
COURTEAU, Denise Philomène	9260 Vincent Quilibier	Montréal, (Québec)	H2M	2B7	6.3
CROUBALIAN, Pierre	1240 Latour	Saint-Laurent, (Québec)	H4L	4S4	6.3
DENOMMÉE OUIMET, Cécile	3579 boul. Tracy	Laval, (Québec)			6.3
DÉSILETS, Lise	2664 des Oiseaux	Sainte-Rose, (Québec)			6.3
DESROSIERS, Jules	600, rue Fullum, 10e étage	Montréal, (Québec)			6.3
DESSUREAULT, Florian	11984 Albert Duquesne	Montréal-Nord, (Québec)			6.3
DE SAINT-JEAN, Antonio	3333 Queen Mary	Montréal, (Québec)			6.3
DINELLE, Linda	7206 Chambord	Montréal, (Québec)	H2Y	1W6	6.3
DUMONT, Suzanne	10555 de Bois-de-Boulogne	Montréal, (Québec)			6.3
ÉMOND, Viateur	8640 Notaire-Girard	Saint-Léonard, (Québec)	H1P	2N4	6.3
FERNANDEZ, Julio	2441 Édouard-Montpetit, # 3	Montréal, (Québec)			6.3
FILION, Richard	8532 Casgrain	Montréal, (Québec)			6.3
FORTIER, André	2311, rue Hogan	Montréal, (Québec)	H2K	2T3	6.3
FRENETTE, Jean-Vianney	755 Montpellier, # 502	Saint-Laurent, (Québec)	H4L	4R1	6.3
GIMMIG, Michel P.	2935 Édouard Montpetit, # 4	Montréal, (Québec)			6.3
GIRARD, Jacques	F.A.S., U de M	Montréal, (Québec)			6.3
GOULET, Denis	2157 Hogan	Montréal, (Québec)			6.3
GOUSY-CAOUETTE, Madeleine	10840 Waverly	Montréal, (Québec)			6.3
KAYEMBE, Ndia-Bintu	110, rue Sainte-Catherine est	Montréal, (Québec)			6.3
KONDANI, Kowiande	6044 Waverly	Montréal, (Québe)			6.3

LANCTOT-PALARDY, Huberte	6009 Pierre-Bédard	Montréal, (Québec)			
MERETTE MORIN, Lucille	1290 Hays	Montréal, (Québec)			6.3
MEUNIER MIACEROLA, Louise	39 Jasper	Mont-Royal, (Québec)			6.3
MICHAUD, Réal	3333 Queen Mary	Montréal, (Québec)			6.3
MILLAIRE, Donald	14, rang 30	St-Louis Gonzague, (Québec)			6.3
MORASSE, Hélène	387 Fairmount ouest	Montréal, (Québec)			6.3
OLIVIER-ROY, Marie-Thérèse	6257, rue Molson, # 22	Montréal, (Québec)			6.3
PAINCHAUD, Gisèle	825, avenue Dunlop	Outremont, (Québec)			6.3
PAQUET, Pierre	305 Maple	Saint-Lambert, (Québec)			6.3
LAPOINTE, Élisabeth	5300, avenue Durocher	Outremont, (Québec)			6.3
LAUZON, Jean-Claude	Montée du Père Eugène	Sainte-Sophie, (Québec)	J0R	1S0	6.3
LAVERGNE, Nicole	4417, avenue Marcil	Montréal, (Québec)			6.3
MARCHAND, Louise	792 Upper Lansdowne	Westmount, (Québec)			6.3
PERREAULT, Rosaire	4089 Hôtel de Ville	Montréal, (Québec)			6.3
PINEAU, Gaston	2441 Édouard Montpetit, # 6	Montréal, (Québec)			6.3
PLAMONDON, Louis	824 Champagneur	Outremont, (Québec)	H3T	1J5	6.3
PRECLAIRE, Madeleine	3939 Fendall	Montréal, (Québec)			6.3
RIVAL MATHIEU, Camille	3465 Ridgewood, # 106	Montréal, (Québec)	H3T	1N4	6.3
ROBITAILLE, Suzanne	391, Saint-Joseph ouest, # 9	Montréal, (Québec)			6.3
ROUTHIER, Marcel	1295, avenue Lajoie, # PH 1	Outremont, (Québec)	H2V	2P1	6.3
ROY, Lucille	294, 5e avenue	Verdun, (Québec)	H2V	1P4	6.3
SAINT-ARNEAULT, Rodrigue	4000 Du Puis, # 16	Montréal, (Québec)	H4G	2Z1	6.3
SARRASIN, Joanne	64, de Lorraine	Longueuil, (Québec)			6.3
SCHMIDT, Françoise	7740, avenue des Vendéens	Anjou, (Québec)	J4H	3R6	6.3
SOLAR, Claude	2441 Édouard-Montpetit, # 1	Montréal, (Québec)	H1K	1S8	6.3
THIBAULT, André	4884 Saint-Dominique	Montréal, (Québec)	H3T	1J5	6.3
THIBERT, Gilles	71 Trenton	Ville Mont-Royal, (Québec)			6.3
THORÉ, Pierre	58 d'Aubergne	Longueuil, (Québec)			6.3
TOUCHETTE, Claudet	U de M - Andragogie	Montréal, (Québec)			6.3
TURCOTTE, Louise	860, place Decelles	Saint-Laurent, (Québec)			6.3
TURMEL, Jacques	3748 Saint-André	Montréal, (Québec)	H4M	1C5	6.3
VAILLANCOURT, Marie Paule	206, Côte Sainte-Catherine	Outremont, (Québec)	H2L	3V7	6.3
VAN BENNEKUM, Hans	3275 de la Plénière, # 5	Montréal, (Québec)			6.3
VÉZINA, Claude	2222 Charles Gill	Montréal, (Québec)	H1N	2X8	6.3
VIAU, Bernard	568 Charlesbourg	Boisbriand, (Québec)			6.3
WIDMER, Charles	660 Wiseman	Outremont, (Québec)			6.3
			H2V	3K3	6.3

ANTOINE, Claudette	55, Bérard, # 400	Hull, (Québec)		?
BERNIER, Jean-Claude	8 Pelletier	Hull, (Québec)		?
BILODEAU BOUCHARD, Denise	15 Chauveau	Hull, (Québec)		?
BLAIS, Pierrette	13, rue Cassis	Gatineau, (Québec)		?
BRISSON, Léola	19 Cinq-Mars	Hull, (Québec)	J8Y 6B8	?
CALVÉ, Johanne	49, rue Lemieux, # 3	Hull, (Québec)		?
CHARBONNEAU, Benoît	10 Forest	Aylmer, (Québec)		?
FOURNIER, Marthe	73 Montclair, # 3	Hull, (Québec)		?
GLANDON, Germaine	385 La Salle	Gatineau, (Québec)		?
LESSARD, Claude	48, avenue des Flandres	Touraine, (Québec)		?
PIGEON, Lyne	333, Cité des Jeunes	Hull, (Québec)		?
POULIOT, Martine	43 Cannes	Gatineau, (Québec)		?
RIOUX, Regis	581 Laviolette	Mont-Laurier, (Québec)		?
THIBAUDEAU, René	247 Hillcrest	Gatineau, (Québec)		?
VAILLANCOURT, Jean-Robert	9, de Bourgogne	Aylmer, (Québec)		?
WOLFE, Marcel	13, rue Sainte-Bernadette	Hull, (Québec)		?

GAUTHIER, Jean Charles	R.R. # 1	L'orignal, (Ontario)			11
LAPERRIÈRE, Irène	626 Church	Ottawa, (Ontario)	K1K	3K2	11
RYAN, Claudette	31, chemin Montréal	Vanier, (Ontario)	K1L	6E8	11

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

SUR LE FORMATEUR D'ADULTES

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

SUR LE FORMATEUR D'ADULTES

BARNHART, Davie, "Role conflit: Its Implications for the Future Community Educator" in Tennessee Adult Educator, 9, 2, 1976

CHARTERS, Alexander, N., Ressources for Educators of Adults, Porfessionnal Development of Educators of Adults, New York, Syracuse University, 1978

CHENE-WILLIAMS, Adèle, La compétence de l'éducateur d'adulte : une clarification des termes dans Revue Canadienne de l'éducation permanente universitaire, vol. VI, no 2, 1980

Conseil de l'Europe. Le métier de formateur. Strasbourg, 1975.

Conseil supérieur de l'éducation. L'éducateur d'adultes. Formation - fonctions - statut. Québec, Janvier 1975.

DEPPE, Donald A., "The Adult Educator: Marginal Man and Boundary Definer", in Adult Leadership, 18, 4, 1969.

DUMONT-HENRY, Suzanne, PINEAU, Gaston. Le rôle du responsable de programmes au Service d'éducation permanente. F.E.P., U. de Montréal, 1974.

FERVER, Jack, "Carreer Education and the Adult Educator", in Adult Leadership, 21, 5, 1972.

FRITSCH, Philippe, L'éducation des adultes. Paris, Mouton, 1971.

HENRY, Suzanne, La professionnalisation de l'éducation des adultes. Section Andragogie, U. de Montréal, 1972.

HOWARD, James, Adult Basic Education Carreer Development Center in the Newark Model Cities Area for the Period Ending December, 31, 1974, Newark, N. J., Essex County College, 1976.

JACQUET, Olivier, Les formateurs: organisation de la profession et situation juridique dans Actualité de la formation permanente, no 44 janv.-fév. 1980.

La formation est-elle un métier, no spécial de Education permanente, no 25, 1974

LE BOTERF, Guy, VIALLET, François. Métiers de formateurs. Comment décrire leurs situations professionnelles. EPI, 1976

LLOYD, Arthur P., "Adult Education's Standing in the Educational Hierarchy" in Adult Leadership, 23, 6, 1974

MEIGNANT, A., "La formation des formateurs", dans la Formation permanente, Paris, Retz, CEPC, 1975.

PINEAU, Gaston, Les combats aux frontières des organisations, Montréal, Sciences et cultures, 1980

ROSSMAN, Mark H., BUNNING Richard L., "Knowledge ans Skills for the Adult Educator:A Delphi Study", in Adult Education 28, 3, 1978

SCHLURDER, C., SCHWEISFURTH, H., "The Training of Full-Time Adult Educators in the German Federal Republic", in Adult Education, 50, 2, 1977.

SHARP, Nicholas A., "Credentialing Adult Educators", in Adult Education, 25, 2, 1976.

TOUCHETTE, Claude. Conception de la tâche d'éducateur d'adultes aux Etats-Unis de 1900 à 1970. Section Andragogie, U. de Montréal, 1972.

TOUCHETTE, Claude, LAMONTAGNE, Jacques, HENRY, Suzanne. L'exercice des fonctions de l'éducateur d'adultes au Québec. Section Andragogie, U. de Montréal, 1971.

WRIGHT, Joan W., The Professionalization of Practioners in the Institutionalized Occupation of Adult Education, New York, Ithaca, Cornell University, Ph. D. Thesis, 1970.

Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente